

Revista InFor Inovação e Formação

A revista científica do IEP³/Unesp



DOSSIÊ INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS
V. 6 | N. 1 | SET 2020

InFor
Inovação e Formação – Revista do Núcleo de Educação a Distância da
Unesp – by IEP3
ISSN 2525-3476

<http://infor.ead.unesp.br>



Unesp - Universidade Estadual Paulista

Pró-Reitoria de Graduação

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo – SP

Tel. (11) 5627-0245

www.unesp.br

Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas

Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP

Tel. (11) 2066-5800

<https://www2.unesp.br/portal#!/iep3>

UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA

Reitor

Sandro Roberto Valentini

Chefe de Gabinete

Carlos Eduardo Vergani

Pró-Reitora de Graduação

Gladis Massini-Cagliari

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Telma Teresinha Berchielli

Pró-Reitor de Pesquisa

Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Cleopatra da Silva Planeta

Pró-Reitor de Administração

Leonardo Theodoro Büll

Secretário Geral

Arnaldo Cortina

Instituto de Educação e Pesquisa em
Práticas Pedagógicas

Unesp

“Prof^a. Adriana Chaves”

Coordenação IEP3-Unesp

Alessandra de Andrade Lopes

Vice-coordenação IEP3-Unesp

Marcus Vinicius Maltempo

Coordenação IEP3 - Unesp - São Paulo

Marcus Vinicius Maltempo

Coordenação IEP3 - Unesp - Bauru

Alessandra de Andrade Lopes

Coordenação de Gestão

Andreza Marques de Castro Leão

Coordenação Pedagógica

Edson do Carmo Inforsato

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Tecnologia da Informação

André Luís Rodrigues Ferreira

Marcelo de Souza Tamashiro

João Pedro Camargo de Achilles

Produção Tecnológica

Ana Paula Souza Nascimento

Produção Pedagógica

Andréia Lopes de Carvalho

Fábio Arlindo Silva

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Soellyn Elene Bataliotti

Assistência Técnica Administrativa

Anne Carolina Goncalves De Aguiar

Carolina da Silva Maeda

Celia Aparecida Gomes Fernandes

Gavaldão

Cleide Francisco

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Assistência Técnica em Redação

(Revisão)

Antonio Netto Junior

Comunicação

André Neri

Implementação e assessoria em
acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim

Equipe Editorial

Conselho Editorial (Portaria Unesp 275/2014; Portarias Unesp 311 e 312/2016)

Prof^a. Dr^a. Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas, SP, Brasil

Prof^a. Dr^a. Daniela Melaré Vieira de Barros, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil

Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat, Universidade de Barcelona, Faculdade de Formação de Professores, Ensino e Organização Educacional, Barcelona, Espanha

Prof. Dr. José Armando Valente, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Artes, Campinas, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Juan Felipe Córdoba-Restrepo, Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil

Prof. Dr. Mário Hissamitsu Tarumoto, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Editores-chefes

Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3), SP, Brasil

Marcus Vinicius Maltempi, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3), SP, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, SP, Brasil

Editores assistentes

Andréia de Carvalho Lopes, Universidade Estadual

Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3), SP, Brasil

Antonio Netto Junior, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3), SP, Brasil

Fábio Arlindo Silva, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3), SP, Brasil

Soellyn Elene Bataliotti, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3), SP, Brasil

Editor de acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil

Comunicação - Notícias

André Neri, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3), SP, Brasil

A InFor, Inovação e Formação, Revista do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista – IEP3/Unesp é uma publicação semestral (de fluxo contínuo) com o propósito de oferecer ao público trabalhos relacionados aos temas da Tecnologia, Inovação, Inclusão e Formação. O objetivo da revista é privilegiar a publicação de artigos científicos originais de pesquisadores e demais interessados, bem como, de textos de elevada qualidade apresentados em eventos reconhecidos e, também, relatos de experiências de práticas pedagógico-profissionais. Publica prioritariamente trabalhos relacionados à Inovação e Formação, em português, inglês e espanhol.

CIP - Catalogação na Publicação

370
I433

InFor : Inovação e Formação : Revista do Núcleo de Educação a Distância da UNESP [recurso eletrônico] / Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da UNESP. - Vol. 1, n. 1 (2015)- . - São Paulo : UNESP, IEP3, 2015-.

Anual, 2015-2016; semestral, 2017-
Modo de acesso: <<https://infor.ead.unesp.br>>
Disponível *on-line* nos formatos: .pdf e .mp3
Descrição baseada em: Vol. 6, n. 1 (2020)

ISSN 2525-3476

1. Tecnologia educacional. 2. Inovações educacionais. 3. Inclusão em educação.
4. Professores - Formação. 5. Educação a distância. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Unesp

Trata-se da edição volume 6, número 1 do ano de 2020 da InFor, Inovação e Formação, Revista do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista – IEP3/Unesp. Nesta edição da Revista InFor inauguramos a seção Dossiê Temático com o dossiê *Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas*, organizado pelas pesquisadoras Katia de Moura Graça Paixão (UFSC), Kátia de Abreu Fonseca (Unesp) e Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Unesp), integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).

Nesta edição:

Editora-chefe: Maria Candida Soares Del-Masso

Editores assistentes: Antonio Netto Junior e Fábio Arlindo Silva

Avaliação (submissão, triagem, avaliação): Fábio Arlindo Silva

Revisão: Fábio Arlindo Silva e Antonio Netto Junior

Edição (submissão, edição de texto, agendamento, leiaute e leitura de provas): Antonio Netto Junior

Capa: Elaboração de Antonio Netto Junior com capa da InFor comemorativa aos 5 anos por baixo da Foto de formulário PxHere (Domínio público, [wheel-flower-petal-pattern-color-circle-615916-pxhere.com](https://www.pxhere.com/)).

SUMÁRIO

Editorial Dossiê Temático Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas <i>Kátia de Moura Graça Paixão, Kátia de Abreu Fonseca, Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	1-3
Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional <i>Klaus Schlünzen Junior, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen</i>	4-27
Reflexividade das práticas do cotidiano nas políticas de inclusão educacional: um olhar sobre as comunidades moçambicanas <i>Amisse Alberto</i>	28-44
A Política Nacional e a Política do estado de Rondônia para Educação Especial: alguns apontamentos <i>Márcia de Fátima Barbosa Corrêa, Leide Daiana Morais Barbosa, Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	45-69
Relações entre produção científica e indicadores de matrículas no censo escolar em Porto Velho-RO no contexto da inclusão <i>Neusa Teresinha Rocha dos Santos, Jáima Pinheiro de Oliveira</i>	70-90
Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual <i>Fernanda Oscar Dourado Valentim, Kátia de Moura Graça Paixão</i>	91-109
Atuação junto ao aluno com deficiência intelectual: o que pensam os profissionais cuidadores <i>Cássia Aparecida Magna Oliveira, Kátia de Abreu Fonseca, Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	110-137
Fatores favorecedores na inclusão da criança com deficiência visual na Educação Infantil: a perspectiva do brincar <i>Keli dos Santos Guadagnino</i>	138-154
Avaliações Personalizadas Online para alunos público-alvo da Educação Especial: análise qualitativa e da funcionalidade do recurso <i>Katia de Abreu Fonseca, José Roberto Barboza Junior</i>	155-167
Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior <i>Claudia Aparecida Prates, José Eduardo Manzini</i>	168-193
Alunos ou pacientes? Um debate acerca da medicalização nos discursos escolares sobre inclusão <i>Bruna Carla de Carvalho Amaral</i>	194-211
Proposta de validação de instrumento de pesquisa em educação: o estudo piloto e sua contribuição para a coleta definitiva <i>Mirian Vieira Batista Dias, Nilson Rogério da Silva</i>	212-242

EDITORIAL

Dossiê Temático: Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas

A temática da **Inclusão Escolar** se coloca, cada vez mais, como grande desafio nacional e a pesquisa acadêmica tem evidenciado graves problemas que parecem ser insuperáveis na constituição de espaços escolares abertos à diversidade que, ao mesmo tempo, garantam escolas inclusivas com equidade e direito de acesso ao currículo escolar para todos os alunos e, conseqüentemente, de desenvolvimento ao público-alvo da educação especial. Muitas coisas se confundem e assistimos posições e opiniões bastante diferentes e divergentes em relação à conceitos, concepções e práticas educacionais numa perspectiva inclusiva.

Desde a discussão sobre a ideia de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) até a de definir público específico para acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), os autores passam por vários temas num esforço de tecer certo sentido para um sistema educacional que pouco se movimenta na radicalização de suas práticas, sejam de ordem política, estrutural, organizacional ou pedagógica e, ao longo dos anos, o que se pode perceber é um sistema endurecido, enraizado em determinadas formas de conceber e fazer educação, nas quais há pouco espaço para reestruturação ou reorganização radical das práticas escolares em toda sua dimensão e, sem desconsiderar as exceções, muitas vezes conseguimos localizar apenas pequenos ajustes, quase que uma concessão para que o público-alvo da educação especial esteja na escola.

Portanto, ao propor um dossiê temático, intitulado “Inclusão escolar e suas múltiplas facetas”, nosso objetivo é possibilitar o debate e fomentar um espaço de discussão sobre as condições políticas, estruturais e organizacionais para a concretização de um sistema educacional inclusivo e, para tanto, se pretende problematizar concepções presentes, formação de profissionais, processo de escolarização do público-alvo da educação especial, redes de apoio interinstitucional, proposições pedagógicas, tecnologia educacional com a intenção

de compreender o movimento inclusivo a partir da análise concreta das ações empreendidas no contexto social e cultural. Assim, são apresentados os seguintes artigos:

1. **Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional** dos autores Klaus Schlünzen Junior, Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.
2. **Reflexividade das práticas do cotidiano nas políticas de inclusão educacional: um olhar sobre as comunidades moçambicanas** de Amisse Alberto.
3. **A Política Nacional e a Política do estado de Rondônia para Educação Especial: alguns apontamentos** das autoras Marcia de Fátima Barbosa Correa, Leide Daiana Morais Barbosa e Anna Augusta Sampaio de Oliveira.
4. **Relações entre produção científica e indicadores de matrículas no censo escolar em Porto Velho-RO no contexto da inclusão escolar** das autoras Neusa Teresinha Rocha dos Santos e Jáima Pinheiro de Oliveira.
5. **Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual** das autoras Fernanda Oscar Dourado Valentim e Katia de Moura Graça Paixão.
6. **Atuação junto ao aluno com deficiência intelectual: o que pensam os profissionais cuidadores** das autoras Cássia Aparecida Magna Oliveira, Kátia de Abreu Fonseca e Anna Augusta Sampaio de Oliveira.
7. **Fatores favorecedores na inclusão da criança com deficiência visual na Educação Infantil: a perspectiva do brincar** de Keli dos Santos Guadagnino.
8. **Avaliações Personalizadas Online para alunos público-alvo da Educação Especial: análise funcional e qualitativa do recurso** dos autores Katia de Abreu Fonseca e José Roberto Barboza Junior.

9. **Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior** dos autores Claudia Aparecida Prates e Eduardo José Manzini.
10. **Alunos ou pacientes? Um debate acerca da medicalização nos discursos escolares sobre inclusão** de Bruna Carla de Carvalho Amaral.
11. **Proposta de validação de instrumento de pesquisa em educação: o estudo piloto e sua contribuição para a coleta definitiva** dos autores Mirian Vieira Batista Dias e Nilson Rogério da Silva.

Katia de Moura Graça Paixão

*Doutora em Educação. Pedagoga na área de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências e Educação, Colégio de Aplicação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: kmgpaixao@gmail.com*

Kátia de Abreu Fonseca

*Pedagoga. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: katia.fonseca@unesp.br*

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

*Livre-docente em Educação Especial. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Docente de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília-SP.
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: anna.augusta@unesp.br*

Organizadoras do Dossiê Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas

Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional

Klaus Schlünzen Junior

Livre-docente em Informática e Educação. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Docente de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus de Presidente Prudente-SP.
E-mail: klaus.junior@unesp.br

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Livre-docente em Educação Especial. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Docente de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília-SP.
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq)
E-mail: anna.augusta@unesp.br

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Livre-docente em Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva. Docente de Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus de Presidente Prudente-SP e na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).
E-mail: elisa.tomoe@unesp.br

RESUMO

O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) consolida-se em uma demanda elevada de aprimoramento profissional dos professores e gestores em todo o território nacional, no que se refere à formação continuada em consonância com as políticas públicas de inclusão escolar e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O objetivo do programa é desenvolver processo formativo profissional que permita buscar meios para construir uma cultura para uma sociedade inclusiva, no sentido de que a escola realize metodologias inovadoras na perspectiva da Educação Inclusiva, atendendo a diversidade de todos os estudantes, entre eles o público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), população indígena, quilombola, do campo, diferentes gêneros e diversidade sexual, entre outros, possam aprimorar seu potencial, suas competências e habilidades dentro do ambiente escolar e em seu próprio cotidiano, tanto no contexto social, familiar e profissional. Este artigo tem a finalidade de descrever o PROFEI, indicando sua estrutura de funcionamento, sua proposta pedagógica, seus recursos a serem empregados, a composição e organização

da sua rede de Instituições de Ensino Superior participantes e suas perspectivas de formação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Público-alvo da Educação Especial. Pós-Graduação.

Inclusive Education and Teacher Training: the Professional Master's

ABSTRACT

The Professional Master's Degree in Inclusive Education on the National Network (PROFEI) is consolidated in a high demand for professional improvement of teachers and managers across the national territory, with regard to continuing education in line with public policies for school inclusion and use Digital Information and Communication Technologies (TDIC). The objective of the program is to develop a professional training process that allows the search for ways to build a culture for an inclusive society, in the sense that the school uses innovative methodologies in the perspective of Inclusive Education, serving the diversity of all students, including the public-target of Special Education (people with disabilities, global developmental disorders, high skills/giftedness), indigenous, quilombola, rural, different genders and sexual diversity, among others, can improve their potential, their skills and abilities within the school environment and in your own daily life, both in the social, family and professional context. This article aims to describe the PROFEI, indicating its operating structure, its pedagogical proposal, its resources to be used, the composition and organization of its network of participating Higher Education Institutions and its training perspectives.

Keywords: Inclusive Education. Target audience of special education. Postgraduate studies.

Introdução

A formação de professores caracteriza-se como um tema permanente na literatura educacional brasileira, uma vez que não são nem pequenos e nem poucos os desafios a serem enfrentados no cotidiano das escolas e das salas de aula, especialmente na perspectiva contemporânea de uma educação inclusiva, aberta à diversidade e que deve acolher, respeitar e responder as múltiplas diferenças presentes no contexto escolar e, entre essas diferenças, as relacionadas ao público-alvo da educação especial (PAEE)¹.

Os princípios e as diretrizes de uma educação inclusiva trazem implicações importantes ao exercício docente e exigem que novas formas de ensinar e de organizar o contexto educacional possam e devam ser incorporadas pelas práticas educativas. Entretanto, isso não se dá de forma natural ou espontânea, pois há a necessidade de que os profissionais da educação e, em especial, o professor, possam incorporar uma nova organização de escola, de ensino e aprendizagem, a partir de práticas escolares coletivamente compartilhadas, nas quais a gestão escolar possibilita e consolida estruturas organizacionais e operacionais favorecedoras ao trabalho docente, traduzidas no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e que considerem um Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) (ROQUEJANI; CAPELLINI; FONSECA, 2018; McGHIE-RICHMOND; SUNG, 2013; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017; NUNES; MADUREIRA, 2015; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013), por meio de flexibilização curricular e inovações metodológicas, entre as quais as tecnológicas que ampliam as possibilidades dos estudantes e, em especial, do PAEE que ao ter à sua disposição equipamentos e/ou dispositivos de Tecnologia Assistiva (TA) (BRASIL, 2009; DAMASCENO; GALVÃO FILHO, 2002; GALVÃO FILHO, 2012; BERSCH, 2017, 2013) poderá executar as solicitações pedagógicas e as tarefas escolares com êxito, desde que respeitadas suas condições particulares de aprender e se desenvolver.

A ideia de DUA vem ao encontro da perspectiva da inclusão escolar ao propor uma filosofia pedagógica aberta à diversidade e à ideia de construção de ambientes de aprendizagem dinâmicos, que considerem a variabilidade humana e as possibilidades de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, informacional, etc., e, além disso, preveja a diferenciação curricular e o uso de TA como ampliação do potencial de aprendizagem e desenvolvimento daqueles que são considerados como PAEE que nada mais necessitam do que a garantia de acesso ao currículo.

Entretanto, atuar pedagogicamente nessa direção não é algo fácil, seja pela organização e exigências dos sistemas educacionais, seja pela necessidade de formação docente na direção de uma prática pedagógica aberta e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições

biopsicossociais. Por outro lado, nem sempre os cursos de formação inicial à docência conseguem incorporar em suas práticas a discussão teórico-metodológica provenientes de novos fundamentos educacionais, assim sendo, a formação continuada, como característica de formação permanente e contínua, se coloca como uma possibilidade efetiva de incorporação desses novos ideários e de aproximação com a prática escolar concreta.

Nesse contexto de formação continuada podemos localizar o Programa Nacional de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), cujo objetivo é a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício nas redes públicas de educação básica e atuar para a melhoria da qualidade do ensino, por meio da valorização das experiências docentes presentes no cotiando das escolas e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas inovadoras e capazes de impulsionarem melhor aprendizagem para os alunos.

Em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores, no âmbito do Programa do Mestrado Profissional, destaca-se o Programa de Formação de Professores em Educação Inclusiva em rede nacional (PROFEI), uma proposta aprovada pela CAPES e que envolverá a participação inicialmente de sete instituições associadas, sob a coordenação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e com o apoio da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e da Universidade Aberta do Brasil e de Portugal (UAB), cujo objetivo é o de contribuir para o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica do país, por meio da formação de professores e gestores da educação pública brasileira, respondendo às intensas demandas da atual política educacional e da proposta de Educação Inclusiva, cujo princípio fundamental se baseia no reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática e a garantia do direito de todos à educação, ao acesso equitativo, permanência, aprendizagem e escolarização integral dos estudantes brasileiros, independentemente de raça, cor, gênero, religião, faixa etária ou de especificidades biopsicossociais, como no caso daqueles que são identificados como PAEE.

Torna-se, portanto, urgente formar os professores e gestores das escolas brasileiras para melhorarem no exercício de suas funções na direção inclusiva, lacuna ainda observável na condução do processo educativo nos sistemas educacionais em âmbito nacional, o que confere ao PROFEI uma missão formativa da maior importância, principalmente por objetivar a realização de atividades em rede a fim de atingir uma configuração nacional. Outro ponto importante refere-se à criação de uma rede de reflexão e compartilhamento com professores de diferentes regiões e realidades brasileiras (e até internacionais) para a busca de respostas e encaminhamentos aos problemas observados no cotidiano das escolas e no exercício da função docente.

Assim, na sequência passaremos a descrever e a discorrer sobre o papel do Mestrado Profissional, as características do PROFEI e as proposições e ações empreendidas para sua efetivação, bem como, as perspectivas futuras em relação às possíveis contribuições para a formação de professores.

Educação Inclusiva e Mestrado Profissional

Educação Inclusiva e mestrado profissional, dois temas ainda em processo de consolidação em nosso país. A ideia de educação inclusiva surge na legislação nacional em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), embora a obrigatoriedade da matrícula de todos na escola mais próxima de sua residência, inclusive daqueles atualmente considerados PAEE, comparece em 2001, por meio da publicação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, consolidada na Resolução CNE/CBE nº01/2001 (BRASIL, 2001), a qual define ações em direção à uma educação inclusiva em âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo (OLIVEIRA, 2006) e assume o princípio de uma educação para todos, estabelecido em declarações internacionais (UNESCO, 1990; 1994). Desde então, o Brasil vem se movimentando na radicalização das ideias inclusivistas e em direção à constituição de uma escola que prime pela diversidade (MENDES, 2006; BRASIL, 2008, 2010; MIRANDA et. al., 2012; DENARI, 2014; MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014; MENDES;

ALMEIDA, 2016; MALHEIRO; MENDES, 2017; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019)².

O mestrado profissional (MP) como uma proposta de formação continuada de professores passa a ser regulamentado na legislação nacional por meio da Portaria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nº 80/1998 (BRASIL, 1998), com o foco na formação profissional e na pesquisa no campo de atuação, embora o primeiro curso tenha sido aprovado apenas em 2009 (ANDRÉ, PRINCEPE, 2017). Ribeiro (2005), no decorrer do processo de constituição dos MP's e num Seminário sobre o papel da Pós-graduação, argumenta e busca responder as críticas relacionadas a essa proposta da Capes, apontando a importância de uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que possa responder a uma demanda de desenvolvimento social e contribuir com “aqueles que de fato agem no mundo da prática, os meios mais novos e aptos a lutar contra miséria e a iniquidade” (RIBEIRO, 2005, p.11), sem que se crie uma dualidade entre a pesquisa “de ponta” e a “aplicada”.

Trata-se de assunto polêmico e cuja discussão ainda se estende para os dias atuais, com focos de resistência à essa modalidade de formação *stricto sensu*. André e Princepe (2017) apontam que “no contexto brasileiro, os mestrados profissionais em educação têm uma trajetória bastante curta e sua implantação vem sendo marcada por muita controvérsia, muitos impasses, resistências e desconfianças” (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p.104) e retomam alguns argumentos e temores em relação à constituição dos MP's em educação, expressos por Severino (2006) e encampado pela própria Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que consideravam o risco de perder as conquistas relacionadas à formação “sistemática de pesquisadores [e] a geração de novos conhecimentos em atendimento às demandas da ciência e da cultura no Brasil” (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 104), perdendo a qualidade da pesquisa educacional brasileira.

Entretanto, as críticas foram cedendo espaço à compreensão do papel dos MP's e, conforme foram se expandindo, pode-se observar o reconhecimento de sua proposição formativa e seu foco na qualificação profissional dos

professores e gestores da Educação Básica. Vários autores (AMBROSETTI; CALIL, 2016; BRANDÃO; DECCAHE-MAIA; BOMFIM, 2013; CAMPOS; GUÉRIOS, 2017; NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016; SILVA, 2017; ANDRÉ; PRINCEPE, 2017) apontam em seus estudos e análises a importância inquestionável do MP na produção de conhecimento e pesquisa em campo e na oportunidade de que profissionais da educação possam refletir sobre o fazer pedagógico orientados pela teoria educacional. Esses autores enfatizam o significado, para os professores, da oportunidade de realizar, por meio da pesquisa educacional, análise de seus cotidianos de trabalho e, apesar de dificuldades operacionais para a realização do MP, relatos apontam que

[...] esse sentimento de pertencimento a um processo formativo muito especial contribui para que os egressos se organizem em suas instituições de ensino, nas suas redes, para frequentarem as aulas e demais eventos que demandam da pós-graduação. Inclusive chegando a atitudes mais drásticas de abandonarem um cargo, em função da permanência no mestrado (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 74).

Não podemos desconsiderar esse papel fundamental exercido pelo MP, de aproximação entre Universidade e os sistemas de ensino e, mais precisamente, com a escola e a sala de aula, propiciando aos professores o pensar sobre o seu fazer, a análise de suas condições de ensino, a elaboração de possibilidades de enfrentamento das dificuldades pedagógicas e mesmo o reconhecimento das fragilidades impostas pela própria organização dos sistemas educacionais, aliviando culpas que não são individuais, mas coletivas e sistêmicas.

Ambrosetti e Calil (2016) realizaram uma pesquisa com a utilização de um questionário a egressos de um MP e puderam observar, em suas narrativas, o quanto significou para eles a realização do curso e apontam que se constituiu, para os professores, como um

[...] momento privilegiado num processo contínuo de desenvolvimento profissional, contribuindo para um olhar mais informado sobre a realidade, o aluno, o contexto de trabalho e a própria profissão docente, que se traduz em práticas mais fundamentadas e reflexivas (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 101).

Os dados desses e dos outros autores citados anteriormente, permitem afirmar o quanto a realização do MP pode, como pensado por Ribeiro (2005), contribuir para a ressignificação do espaço escolar e para transformações importantes no contexto social e se caracterizar como um instrumento de luta contra as injustiças sociais, uma vez que possibilita e democratiza o acesso ao conhecimento científico e aos instrumentos metodológicos que permitem uma análise científica do cotidiano escolar. Entretanto, Nogueira, Neres e Brito (2016), também por meio de análise das narrativas dos professores, apontam a transformação da prática profissional, a importância da pesquisa a partir da concretude das relações escolares, mas, da mesma forma, apontam que ainda não se pode observar o impacto das produções por meio da aplicação dos projetos de intervenção e isso revela a necessidade da criação de políticas nessa direção, que abram espaço para que o conhecimento adquirido nos cursos de MP possam, realmente, fazer diferença no cotidiano das escolas e na aprendizagem das crianças e jovens brasileiros.

Em nosso entender, essas pesquisas e análises sobre os MP demonstram que há, ainda, muito espaço para o crescimento dessa modalidade formativa no Brasil, que por sua dimensão geográfica, dificulta o acesso de muitos a programas dessa natureza e, nesse sentido, consideramos o significado que poderá ter a constituição de um MP em rede nacional, com o objetivo de se discutir a constituição de espaços inclusivos, que realmente possibilitem o exercício da docência na perspectiva da diversidade. Assim sendo, passamos a descrever as características do PROFEI.

Caracterização do PROFEI

A oferta do curso de Educação Inclusiva por meio do MP se justifica, principalmente, por ter como demanda um novo paradigma da educação, onde todos têm direito à escola regular, sendo matriculados nas classes comuns. Além disso, é necessário repensar o fazer pedagógico para que esteja em consonância com os princípios de uma escola para todos, na qual a ideia de diversidade fundamenta as ações educativas, portanto, faz-se necessário que

os professores possam refletir sobre novas formas de ensino, por meio da proposição de uma didática inclusiva, que possa atender a multiplicidade da aprendizagem.

Essas necessidades formativas foram identificadas a partir da demanda de professores da Rede Pública – estadual e municipal – de São Paulo e correspondem às descrições relatadas na literatura por meio da realização de pesquisas em todo o âmbito nacional. Os professores sentem as dificuldades e as emergências cotidianas do exercício profissional baseado em um novo paradigma e a urgência de uma atualização teórica-metodológica que melhor lhes instrumentem na atuação pedagógica num ambiente misto, a qual deve ser afinada com as políticas públicas de inclusão escolar e uso de tecnologias educacionais, outro aspecto de maior relevância na organização da prática pedagógica, uma vez que é necessário o desenvolvimento de metodologias inovadoras para que todos os estudantes, sejam quais forem suas características, possam aprimorar seu potencial e habilidades dentro do ambiente escolar e em seu próprio cotidiano, tanto no contexto social, familiar e profissional.

Nesse sentido, pesquisadores, professores e demais setores da sociedade têm se preocupado com ações nas quais se preconize uma escola capaz de lidar com as diferenças de toda ordem, de permitir o diálogo em toda sua dimensão, no pensar em uma escola formativa, emancipadora que cumpra seu papel de constituição humana do povo brasileiro em sua integralidade e em sua essência. Para tanto, é necessário que a própria sociedade, por meio das políticas públicas priorize ações as quais possa fornecer condições para que tais processos se efetivem, considerando que todos devem valorizar a diversidade humana como um patrimônio da humanidade, que em sua essência são diferentes e se encontram nos mais diversos contextos, tendo em vista a dimensão sociocultural e educacional brasileira.

O ensino no Brasil precisa ter como meta uma escola que se torne mais inclusiva e seja capaz de valorizar as diferenças culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais e as formas diferenciadas de aprendizagem de cada estudante, proporcionando um novo conhecimento pedagógico para a atuação dos educadores. Considerando os processos educacionais e especialmente o

uso de tecnologias e mídias digitais nesse processo, justifica-se a necessidade e a possibilidade de proporcionar um ambiente escolar acessível a todos. A ausência de tais ferramentas e recursos pode impedir que pessoas com deficiência tenham condições de participação educacional, proporcionando e favorecendo ainda mais a exclusão social e digital desses indivíduos.

Atendendo às premissas da escola inclusiva, sabe-se que deve haver um ensino de qualidade para todos e não apenas para os alunos PAEE. Dessa maneira, muito se tem investido não apenas em metodologias específicas que lidem com as necessidades especiais desse público, mas nas mais diversas técnicas pedagógicas e digitais, para que o professor saiba e/ou aprenda a trabalhar com qualquer tipo de conceito ou conteúdo de uma forma relevante para a aprendizagem de seus estudantes, garantindo a qualidade do ensino para lidar, respeitar e valorizar a diversidade humana. Chamamos esse processo de acessibilidade para todos, ou seja, tornar acessível a todas as pessoas, com quaisquer diferenças, todo o conteúdo necessário a auxiliar a construção do conhecimento.

Em relação ao movimento pela Educação Inclusiva, observamos que no país, há mais de 15 anos, a legislação brasileira já tem garantido a matrícula compulsória de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, para que o direito garantido em lei se estenda para além da matrícula, garantindo também a permanência deles na escola, é necessário investir em formação de professores. Essa formação deve ser articulada com a necessidade de que a escola crie uma cultura inclusiva e que aprenda a trabalhar de forma articulada a Educação Especial e Educação Inclusiva, uma vez que neste processo os professores especializados podem atuar colaborativamente com a equipe escolar em prol da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) inclusivo (ABDIAN; OLIVEIRA, 2013).

Em outras palavras, poderíamos dizer que uma escola que, no seu cotidiano, acolhe, respeita e valoriza a diversidade humana em seu sentido mais profundo é caracterizada por um projeto atento às diferenças e às especificidades da Educação Especial.

Entretanto, ainda há muitas dúvidas entre os professores e profissionais da educação sobre como operacionalizar este processo com qualidade. Um dos questionamentos relaciona-se com a aquisição de habilidades e competências e não estar apenas fisicamente no espaço da escola. Nessa perspectiva, a construção de uma escola de fato inclusiva, democrática e plural que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os alunos ainda está por fazer, pois, uma escola inclusiva não é feita de boas intenções, mas sim de ações concretas.

Os profissionais precisam se envolver em um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, a dinâmica e manejo de sala de aula, passando por currículo, metodologia e estratégia de ensino, formas e critérios de avaliação. Tendo em vista as dificuldades de implantação dessas mudanças, é fundamental que as reflexões sejam realizadas, num esforço coletivo, por todos os agentes envolvidos com a educação (OLIVEIRA, 2014).

Os profissionais e os demais responsáveis pelas instituições educacionais têm o dever de deflagrar as discussões e implantar medidas já indicadas pela coletividade. Para tanto, é necessário que a equipe escolar cultive no cotidiano da escola práticas fundamentadas na ética, no respeito e na valorização das diferenças, na solidariedade, no compromisso de todos: professores, professores especializados, gestores, profissionais da educação, pais, dirigentes, secretários de educação, técnicos, os próprios estudantes e comunidade. É o que chamamos de Inclusão Escolar com responsabilidade.

Nesse sentido, é preciso que se estructurem cursos em modalidades educativas (virtuais e/ou híbridas) que possibilitem a formação continuada e em serviço dos educadores em uma perspectiva de Educação Inclusiva. Tal formação não deve fornecer respostas prontas, mas apresentar experiências bem sucedidas a partir das quais se é possível ter apontamentos sobre o trabalho didático-pedagógico inclusivo. Além disso, deve-se trabalhar o olhar do educador sobre seu discente, contexto e entorno, os recursos de que dispõe em seu local de trabalho, que lhe garanta o acesso ao conhecimento sobre as suas peculiaridades e que o ajude a compreender as necessidades que ele possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário e onde buscá-lo.

Quaisquer que sejam os medos e dificuldades, precisamos superá-los, pois não podemos mais conviver com modelos de escola excludentes.

Diante do exposto, o oferecimento do curso de Mestrado PROFEI visando primordialmente construir uma cultura colaborativa que articule a equipe escolar nessa perspectiva inclusiva, possibilitando que os educadores aprimorem seus conhecimentos técnicos, pedagógicos e científicos para trabalhar com numa abordagem didática capaz de garantir a todos o acesso e a apropriação do conhecimento, dos estudantes em geral, e os considerados como PAEE e isso nos levará a construção de uma escola de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2004; 2014).

O programa envolverá a participação de instituições associadas, sob a coordenação da Universidade Estadual Paulista e com o apoio da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, com sua experiência em gestão de cursos em EaD, possibilitará o intercâmbio entre as diversas instituições parceiras. A sede está na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp), Campus de Presidente Prudente.

As instituições participantes da rede como polo são: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual de Maringá (UEM). Além dessas, participarão como colaboradores professores de outras instituições públicas e privadas de ensino, como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e Universidade Aberta de Portugal (UAB-Pt).

O objetivo do PROFEI é de ampliar a atividade em rede a fim de atingir uma configuração nacional visando potencializar sua contribuição em formar professores e gestores para a educação inclusiva, respondendo às intensas demandas da atual política educacional inclusiva e do PAEE, de modo a ampliar as oportunidades de formação em todos os estados brasileiros. Tendo

em vista o fato de que vários dos pesquisadores envolvidos nesta proposta participam de diferentes organizações científicas, isso possibilita traçar estratégias bem sucedidas de ampliação de rede. A meta é de ter pelo menos um polo do PROFEI em cada um dos estados brasileiros, dentro dos próximos cinco anos.

A proposta pedagógica

Este Programa representa mais uma contribuição para o desenvolvimento da qualidade da educação básica, desenvolvendo-se a partir dos seguintes princípios:

- articulação integrada da formação com o exercício profissional por meio de estudos científicos voltados à busca de solução para problemas concretos, à produção técnico-científica na pesquisa aplicada, à geração e aplicação de processos de inovação relacionados à integração de tecnologias ao currículo;
- contextos de formação de professores que permitam superar o problema da fragmentação entre a produção de conhecimento e a prática educativa;
- abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa (SCHLÜNZEN, 2015; SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016), por meio da reflexão e articulação entre a teoria e a prática, dos aspectos tecnológicos e educacionais, do uso de novas mídias na realidade de atuação dos profissionais, que se configuram como campos de estudos, investigação e transformação.

Com esta iniciativa, será utilizada a competência já instalada nas instituições associadas e consolidada nos campos do conhecimento envolvidos nessa nova proposta para formar mestres na modalidade profissional em Educação Inclusiva. O curso de Educação Inclusiva possui como objetivo principal oferecer primordialmente formação continuada e em serviço para professores de classe comum do ensino fundamental e do ensino médio, do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, também, aos gestores em exercício nos sistemas públicos de ensino, para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento do PAEE, garantindo uma educação inclusiva. Entre os objetivos específicos, estão:

- difundir os princípios e fundamentos da educação inclusiva, o qual garante o direito de educação para todos;
- conhecer e analisar os principais documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial;
- compreender o Projeto Pedagógico como elemento norteador das ações político pedagógicas da escola inclusiva que se pretende;
- elaborar e desenvolver ações colaborativas na unidade escolar com o apoio do professor especializado, tendo como foco um Projeto Pedagógico inclusivo.

Por meio desses objetivos, pretende-se oferecer oportunidade para que os cursistas aprendam e sejam capazes para lidarem com a diversidade em sala de aula, considerando algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes do curso, descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil pretendido para os egressos.

Competência	Habilidade
Compreensão da proposta de educação inclusiva.	Refletir sobre a política de educação inclusiva no cenário estadual, nacional e internacional por meio dos tempos e entender as influências e principais mudanças de paradigma que culminaram com a atual proposta de inclusão escolar no Brasil.
Domínio de conteúdos, recursos pedagógicos e novas metodologias que promovam o ensino de qualidade a todos e sua aplicação aos EPAEE	Utilizar os conteúdos, recursos pedagógicos e novas metodologias na classe comum para potencializar o ensino e promover a inclusão escolar dos estudantes da educação especial.
Desenvolvimento de trabalho coletivo e colaborativo na escola envolvendo a equipe escolar e os professores especializados.	Empreender ações na instituição escolar e na sala de aula que garantam educação e ensino para todos. Envolver gestores, professores, professor especializado, funcionários, pais e outros profissionais da educação nas atividades de avaliação e planejamento de ações junto às pessoas

	com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Compreensão do Projeto Pedagógico como elemento norteador das ações político pedagógicas da escola que se pretende inclusiva	Planejar atividades coletivas de estudo e reflexão sobre o Projeto Pedagógico com vistas à implementação de uma proposta de escola inclusiva prevendo, de forma colaborativa, ações que envolvam a parceria da equipe escolar e professor especializado, reavaliações e replanejamento processuais. Considerar entraves e possíveis ações no interior da escola na perspectiva da construção de uma escola inclusiva.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso - Elaborado pelos autores.

A princípio serão oferecidas 150 vagas, distribuídas nas instituições associadas contemplando as cinco regiões do país, que realizarão a distribuição das atividades com os seus docentes e pesquisadores colaboradores. A partir de edital para credenciamento de novas IES, conforme critérios estabelecidos previamente, pretende-se ampliar o número de vagas anualmente, bem como adesão de novas instituições. Em média, cada professor terá três orientandos, obedecidas as regras definidas pela Capes.

O curso será ofertado na modalidade híbrida, com a distribuição de vagas de forma proporcional à quantidade de docentes vinculados ao programa de pós-graduação no polo. A estrutura curricular ofertada será composta por disciplinas obrigatórias (oferecidas em todos os polos) e disciplinas optativas, que poderão ser diferentes em cada polo, de acordo com a necessidade de cada região e especialidade dos docentes envolvidos. As disciplinas, de modo geral, serão voltadas para a formação em Educação numa perspectiva inclusiva e mais um rol de várias disciplinas específicas voltadas aos estudantes do eixo da Educação Inclusiva: público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), população indígena, quilombola, do campo, diferentes gêneros e diversidade sexual, entre outros. Assim, o cursista necessitará cursar três disciplinas obrigatórias para compor 24 créditos (360 horas) e 16 créditos (240 horas) em disciplinas optativas necessárias a fim de computar os 40 créditos (600 horas) no rol de disciplinas oferecidas, uma vez que cada crédito equivale a 15 horas.

Para integralização dos créditos, os mestrandos terão duas opções: (a) elaborar e defender uma dissertação cujo tema ou problema a ser resolvido esteja de acordo com os objetivos do programa; (b) elaborar um Trabalho Final (TF) em que o produto seja um material didático que tenha suportes como vídeo, software, caderno pedagógico, entre outros. O TF deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa. A dissertação/trabalho final comporão 56 créditos (840 horas), totalizando 1440 horas de curso, entre disciplinas obrigatórios e optativas e o relatório final, conforme descrito acima.

O curso propõe uma área de concentração específica, a saber: Educação Inclusiva e três linhas de pesquisa (Quadro 2). Na área de concentração Educação Inclusiva serão abordados os principais desafios da educação contemporânea, a resignificação dos sentidos da educação e os fundamentos, pressupostos, processos formativos e práticas da Educação Especial e Inclusiva e do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nesse processo, por meio da formação de professores. Para isso, são propostas três linhas de pesquisa que deverão direcionar e orientar o quadro de disciplinas e os projetos de pesquisa dos discentes, que serão viabilizados pelos projetos e grupos de pesquisa coordenados pelos docentes do programa, todos com experiência em Educação. O Quadro 2 apresenta o nome e a descrição das linhas de pesquisa.

Quadro 2: Nome e descrição das linhas de pesquisa do PROFEI.

Nome	Descrição
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	A linha contempla pesquisas e estudos epistemológicos, políticos e históricos referentes à Educação Especial numa nova perspectiva de atuação, qual seja, o vínculo com a constituição de espaços educacionais inclusivos. Busca analisar as implicações epistemológicas e políticas contemporâneas relacionadas às práticas educacionais, com ênfase na gestão de sistemas escolares, nos recursos de suporte pedagógico especializado, na construção, implantação e usabilidade de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como aspectos favorecedores e inovadores para a escolarização dos estudantes, garantindo-lhes o direito de aprendizagem e desenvolvimento nessa área de conhecimento.
Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva	A linha contempla pesquisas e estudos referentes à conceituação sobre Educação e Inovação tecnológica e estrutura para o desenvolvimento de educação mediada por tecnologias e suas interlocuções com a Educação

	Especial e Inclusiva. Busca analisar metodologias ativas de ensino e de aprendizagem baseada em uso de tecnologias digitais, redes sociais como espaços educativos, jogos digitais e a aprendizagem. Aborda ainda estudo e análise de mobilidade na sala de aula, Projetos, inclusão digital e cidadania, bem como conceituação e análise da Tecnologia Assistiva como área de conhecimento e recursos e sua aplicabilidade no contexto educacional inclusivo.
Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva	A linha contempla pesquisas e estudos relacionados diretamente às práticas educacionais e aos processos formativos de educadores (inicial, continuada e em serviço) para atuação pedagógica na diversidade, contemplando os princípios de uma educação inclusiva. Busca analisar os processos de ensino e aprendizagem e as inovações pedagógicas para o atendimento às necessidades educacionais de qualquer ordem: biopsicossocial ou etnocultural. Os estudos se concentram nos aspectos relacionados à organização da escola para garantir a formação de educadores numa perspectiva inclusiva, a partir da análise de práticas, desenvolvimento curricular, adequações de recursos ou métodos pedagógicos e em procedimentos que possibilitem o êxito na escolarização dos estudantes.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso - Elaborado pelos autores.

Todos os professores do curso possuem titulação mínima de Doutor, produção adequada conforme critérios da CAPES, orientações regulares, vínculo com as universidades parceiras e assumiram compromissos de dedicação semanal ao PROFEI. Dos 48 docentes vinculados ao curso 67% são permanentes e 33% colaboradores. A proposta inicial do PROFEI apresenta 26 disciplinas, sendo três obrigatórias e as restantes optativas, as quais poderão sofrer modificações conforme a necessidade do curso e as características de seus pós-graduandos e, além disso, podem diferir de um polo para outro, para que se atenda a regionalidade e especificidade de cada localidade e estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Ementas das disciplinas obrigatórias.

Disciplina	Ementa	CH
Metodologia da Pesquisa Científica	Do senso comum ao conhecimento científico. O raciocínio lógico e a relação da pesquisa científica com a prática pedagógica na construção do conhecimento científico. Formulação adequada da questão a ser respondida e do problema a ser pesquisado. A ética na pesquisa. Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa. A natureza dos	60

	dados a serem coletados. As formas de acesso aos dados empíricos: observação, entrevista, questionário, diálogo, discussão em grupo, consulta aos documentos etc. O planejamento da coleta de dados e a construção do instrumento de coleta de dados, formas de organização dos dados. Elaboração do Projeto de Pesquisa.	
Inovação e TDIC na educação	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Abordagens de ensino usando TDIC. Mediação pedagógica e uso de tecnologia. Metodologias ativas de ensino usando TDIC.	60
Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva	Estudo dos principais elementos históricos, filosóficos e legais da Educação Especial considerando as transformações do período da exclusão a perspectiva da inclusão social. Atendimento Educacional Especializado ao público alvo da educação especial (conceito e etiologia). Análise do processo de exclusão escolar. Organização curricular para o atendimento da diversidade humana, com a valorização das diferenças. Práticas pedagógicas inclusivas, avaliação pedagógica e adequações curriculares.	60

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso - Elaborado pelos autores.

As optativas pensadas para essa primeira edição do curso pretendem discutir aspectos mais específicos relacionados às necessidades do PAEE e complementar a base teórica dos cursistas, como: Comunicação Alternativa e Suplementar; Recursos e Estratégias Didáticas; Plano de ensino individualizado e ensino colaborativo; Linguística aplicada- Formação de professores e educação inclusiva; Desenvolvimento e aprendizagem da Libras; Conceitualização e conceito das diferentes áreas que compõem o PAEE (as deficiências, os TGD e as altas habilidades/superdotação); assim como as políticas públicas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado etc.

Considerações finais

Mesmo antes de seu início, previsto para outubro de 2020, o PROFEI tem despertado o interesse não só da CAPES, que viabilizou o seu enquadramento como um programa do PROEB, como também de outras IES ainda não credenciadas à Rede, que regularmente manifestam-se por meio dos veículos de comunicação da Unesp interessadas em associar-se. Não muito diferente, as IES pertencentes à rede tem recebido uma quantidade

significativa de contatos de pessoas interessadas em participar do processo seletivo, previsto para ser realizado de agosto a setembro de 2020.

Estes fatos reforçam a importância do programa para o País e para a elevada demanda de formação de professores com a perspectiva de construção de uma escola inclusiva.

Defendemos uma proposta de formação que vá além da garantia do acesso aos PAEE e da acessibilidade pedagógica, mas que se pauta em um conceito mais amplo de inclusão pedagógica (RIOS, 2018) em ambientes de aprendizagem, ao contemplar outros aspectos que vão além da acessibilidade, como o desenho do ambiente escolar, o seu processo de construção, a concepção pedagógica, os recursos de tecnologia assistiva, o material didático, a abordagem metodológica escolhida, a atitude docente frente as diferenças, a mediação e a avaliação. Todos esses aspectos juntos precisam estar em consonância com os aspectos atitudinais de educadores e estudantes em uma perspectiva inclusiva, que implica fundamentalmente na valorização das diferenças, conceito fundamental da inclusão.

Por isso, a criação e a garantia de ambientes inclusivos se fazem necessárias como uma concepção inovadora de Universidade, algo que deve fazer parte da política institucional e que vai ao encontro do que orienta a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (HUERTAS et al., 2018). Com isso, entendemos que o PROFEI contribuirá para o fortalecimento de políticas de inclusão na educação em diversos âmbitos da sociedade, procurando atender a uma política nacional cuja inclusão deve se apresentar como uma meta de excelência na educação.

Espera-se com o PROFEI, além de se considerar seu foco na reflexão dos profissionais da escola, impregnar ao programa um papel importante de articulação acadêmica, considerando o estabelecimento de parcerias com os municípios e estados da federação em um trabalho de diagnóstico de demandas e de auxílio aos programas locais de educação e de inclusão. Além do ganho institucional, os mestrados também serão beneficiados pelo contato e interação com outras realidades locais, bem como, de atividades de pesquisa e extensão que poderão ampliar a participação das universidades da rede nos

municípios, tornando-os pesquisadores da sua própria prática, por meio da abordagem CCS.

Finalmente, a participação da Universidade Aberta de Portugal, como universidade colaboradora do programa, permitirá um significativo intercâmbio internacional de experiências que certamente enriquecerá a formação dos mestrandos e dos docentes que ampliarão a sua visão em termos de formação.

Referências

- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, A. A. S. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico. *In*: ORRÚ, S. E. (Org.). *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. 1. ed. Brasília: WAK, 2013. p. 95-130.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7526>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017.
- BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: ©Rita Bersch, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BERSCH, R. *Recursos Pedagógicos Acessíveis*. Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. Porto Alegre: ©Rita Bersch, 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRANDÃO, M. A.; DECCAHE-MAIA, E.; BOMFIM, A. M. Os desafios da construção de um Mestrado Profissional: um panorama dos sete anos do Propec. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 24, n. 2, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC/SEESP. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998*. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: MEC/CAPE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, dez. 1996.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 35-51, 2017.

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. As novas tecnologias como Tecnologia Assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na Educação Especial. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Porto Alegre. Anais do III CIIEE*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DENARI, F. E. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 1, n.1, p. 45-52, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

HUERTAS, E. et. al. *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. Report from the ENQA Working Group VIII on quality assurance and e-learning. Ocasional papers 26. European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2018. Disponível em: <https://enqa.eu/indirme/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MALHEIRO, C. A. L.; MENDES, E. G. *Sala de Recursos Multifuncionais: formação, organização e avaliação*. Jundiaí: Paco, 2017.

McGHIE-RICHMOND, D.; SUNG, A. N. Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning. *International Journal of Whole Schooling*, Victoria-BC, v. 9, n. 1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016798.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 987-405, 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. 1. ed. Marília: ABPEE, 2016.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (Org.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C.; BRITO, V. M. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, 2016.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. *Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. O processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMONICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. (Org.). *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores para inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 255-276.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma Escola Inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 77-112.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, 2017, p. 264-281.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e*

práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RIBEIRO, R. J. O Mestrado Profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v.2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RIOS, G. A. *Inclusão pedagógica: conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância*. 2018. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. O Desenho Universal para Aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental. *In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 59-80.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. *Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva*. Curitiba: Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: Formação, Extensão e Pesquisa em uma Perspectiva Inclusiva*. 2015. 200 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SEVERINO, A. J. O Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação. *Revista de Educação*, Campinas, n. 21, p. 9-16, 2006.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, 2017.

Notas de fim de página

¹ Como é de conhecimento público, conforme legislação nacional (BRASIL, 2008) são considerados PAEE os alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação.

² São muitos os autores nacionais que vêm se dedicando ao estudo da implementação de uma educação inclusiva no Brasil, aqui citamos apenas alguns estudos que caracterizam esse

intenso movimento de acompanhar contextos educacionais e legislativos com base nos princípios inclusivistas.



Reflexividade das práticas do cotidiano nas políticas de inclusão educacional: um olhar sobre as comunidades moçambicanas

Amisse Alberto

Docente na Universidade Rovuma, Faculdade de Educação e Psicologia, Moçambique. Doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, câmpus de Marília-SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).

E-mail: amisse.alberto@gmail.com

RESUMO

No presente texto faz-se uma reflexão em torno das práticas do cotidiano e sua relação com a política educacional inclusiva. Por meio da revisão de literatura e da pesquisa documental foram analisadas a constituição das comunidades moçambicanas e suas práticas educacionais da vida cotidiana com destaque para a solidariedade e a primazia pelos interesses da coletividade. Dessa análise constatou-se que a especificidade e o significado das práticas cotidianas influenciam nas dinâmicas da política educacional inclusiva e, por conta disso, a presença de alunos com deficiências no sistema educacional se caracteriza como incipiente, fato que permitiu concluir que a política educacional inclusiva encontra-se como perdedora no contexto da reflexividade com as práticas da vida cotidiana.

Palavras-chave: Deficiência. Cotidiano. Política. Inclusão. Educação.

Reflexivity of everyday practices in educational inclusion policies: a look at Mozambican communities

ABSTRACT

In this text, a reflection is made about everyday practices and their relationship with inclusive educational policy. Through literature review and documentary research, the constitution of Mozambican communities and their daily educational practices were analyzed, with an emphasis on solidarity and primacy for the interests of the community. From this analysis, it was found that the specificity and the meaning of everyday practices influence the dynamics of inclusive educational policy and, therefore, the

presence of students with disabilities in the educational system is characterized as incipient, a fact that allowed us to conclude that this policy inclusive education is lost in the context of reflexivity with the practices of everyday life.

Keywords: Disability. Quotidian. Politics. Inclusion. Education.

Introdução

Nenhum homem nasce fora de uma determinada cotidianidade. Neste sentido, quando se pretende estudar qualquer temática educacional, com particular destaque para a política de inclusão educacional, a dimensão relativa às práticas do cotidiano é decisiva, não só porque estas representam a forma mais imediata de ação e resolução dos problemas, mas também porque em nenhuma esfera ou campo da atividade humana se faz uma distinção nítida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano.

Assim, neste texto, procura-se refletir sobre as práticas do cotidiano nas comunidades moçambicanas e analisar-se o seu eco ou a sua reflexividade na política educacional inclusiva moçambicana. A estratégia metodológica definida combina a revisão de literatura (através da leitura de diversos contributos teóricos sobre o cotidiano, mas com particular destaque aos de Agnes Heller) e a análise documental (feita por meio da consulta de estatísticas de alunos com deficiências em documentos oficiais do Ministério da Educação moçambicana).

Como se argumentará, a cotidianidade, enquanto vida que todos vivem sem exceção, é carregada de ideologias que orientam a vida social em diferentes sociedades e, simultaneamente, determinante para compreensão das especificidades da ação dos homens em diferentes campos de atividade, incluindo o das políticas de inclusão educacional.

A vida cotidiana nas sociedades africanas, com particular destaque para a moçambicana, faz-se como resultado do cruzamento histórico-cultural que se institui a partir das relações comerciais (com os árabes) e do colonialismo (com europeus). Em última instância, essas relações configuraram um modo de produção e, conseqüentemente, relações sociais específicas e diferentes das relações que existiam na era anterior à presença asiática e europeia. Por essa razão, nesta abordagem, primeiramente, faz-se uma breve referência a

aspectos que permitiram a constituição da vida cotidiana das comunidades africanas para depois dedicar-se a atenção a aspectos referentes às comunidades moçambicanas destacando-se as principais práticas da vida cotidiana e a sua relação com a política de inclusão educacional.

As práticas do cotidiano e as opções da educação da criança com deficiência

As práticas do cotidiano fazem parte do conjunto das relações sociais estabelecidas num determinado espaço e tempo e regidas por um modo de produção vigente. Neste contexto, como refere Heller (2008), a cotidianidade é concebida como a forma de vida dada pelas relações produção. Neste sentido, nenhum homem nasce fora de uma determinada cotidianidade.

No caso das comunidades moçambicanas e africanas no geral, ao longo da sua história, verifica-se que as práticas do cotidiano que envolvem a educação foram feitas de gerações em gerações por meio da oralidade que consistia em formas literárias orais nomeadamente: “fórmulas rituais (orações, invocações, juramentos, bênçãos); histórias etiológicas (explicações populares do porquê das coisas); contos populares, narrações históricas entre outras formas de educação” (ALTUNA, 1993, p. 37).

A educação, enquanto bem cultural e uma das práticas do cotidiano que se transmite de geração em geração através da leitura e da escrita, implantou-se no país em consequência da promiscuidade histórica e cultural decorrentes do comércio e da colonização que tiveram lugar no continente africano e, particularmente, em Moçambique, a partir do século XV. No entanto, em parte, como legado das práticas educacionais do cotidiano baseadas na oralidade, uma característica da vida social, consiste em apresentar uma relativa descontinuidade entre a escola (como lugar onde se faz ou se materializa a política educacional) e o sistema de convívio social no qual as crianças vivem no cotidiano (LACASA, 2004).

Neste contexto, importa referir que a relação que se estabelece entre a escola e a comunidade tem particularidades específicas quando envolve crianças com deficiência.

A deficiência constitui um elemento importante para a definição do rumo da criança no contexto sociocultural e educacional. A concepção que se tem da deficiência é, em última análise, determinante para a forma de como será a relação escola-comunidade da criança com deficiência.

Fazendo uma breve análise teórica que envolve a noção de deficiência, percebemos, como apontam Coll et al. (2008), que o conceito de deficiência, enquanto objeto de reflexão acadêmica, da primeira metade do século XX à atualidade, evoluiu e gerou entendimentos alternativos.

Primeiramente, a deficiência entendida como “diminuição ou *handicap* incluía as características de inatismo e de estabilidade de tempo. As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil” (COLL et al., 2008, p. 15).

Com o passar do tempo, ao longo do século XX, os movimentos de exercício de direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades constituíram a gênese das recentes concepções que enfatizam “uma nova visão em que não se estuda a deficiência como uma situação interna do aluno, mas em que ela é considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente a resposta que a escola proporciona” (COLL et al. 2008, p. 17).

Tomando em consideração a perspectiva conceitual da deficiência apresentada por Coll et al. (2008), podemos admitir que o entendimento contemporâneo da deficiência no contexto educacional se estabelece em função da relação entre o estado do aluno e a resposta educacional, ou seja, faz sentido falar da deficiência na escola depois da avaliação da capacidade institucional de resposta às necessidades dos alunos, nomeadamente o modelo de atendimento, a formação de professores e outros agentes educativos, a legislação educacional, entre outros aspectos.

Ainda no contexto deste raciocínio, podemos admitir que a escola, enquanto espaço de expressão da diversidade, constitui o ponto de confluência de diferentes tipos de alunos e, conseqüentemente, exige diferentes formas e recursos para o atendimento a esses alunos. No que se refere a alunos com deficiência, a análise que Correia (2010) faz sobre a inclusão educacional, nos

leva entender o contexto escolar como sendo constituído por dois grupos de alunos, designadamente, alunos com necessidades educacionais especiais ligeiras (NEEL) e alunos com necessidades especiais significativas (NEES).

Fazem parte do primeiro grupo aqueles alunos “que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e emocional” (CORREIA, 2010, p. 76).

O segundo grupo abrange alunos cuja

[...] adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou emocional, e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices culturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento de informação) físico, emocional e qualquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo (CORREIA, 2010, p. 78).

Neste contexto, por um lado, atendendo a existências desses grupos de alunos nas escolas, Correia (2014) chama a atenção para o entendimento do sentido correto da inclusão educacional afirmando que

[...] o conceito de inclusão não pode, nem deve, arredar-se muito do objetivo que lhe deu origem, o *atendimento educacional* a alunos com NEES, efetuado nas escolas das suas residências e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Caso contrário, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão (CORREIA, 2014, p. 14-15).

Por outro lado, o autor deixa claro que inclusão não pode ser considerada como um ‘conceito “salva-vidas” que parece ter encontrado uma “fórmula milagrosa” para responder às necessidades destes alunos’ e sua inserção “[...] nas classes regulares sem restrições, apontando o dedo àqueles que não pensam como eles” (CORREIA, 2014, p. 12).

Com este esclarecimento, ficamos com a impressão de que devido à existência de alunos com NEEL e NEES nas escolas, a inclusão, enquanto “inserção escolar de forma radical, completa e sistemática [...]” em que “[...] todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aulas do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16), não é absoluta, é necessário considerar outras modalidades de atendimento educacional.

Nas comunidades moçambicanas, a existência de uma deficiência, contrariamente ao que geralmente acontece em outros contextos onde “a educação das crianças com deficiências ficou nas mãos de especialistas – os professores, o psicólogo – relegando à família um papel supostamente secundário” (PANIAGUA, 2004, p. 330), os pais têm um papel determinante: terão de decidir a vida social e educacional da criança envolvendo opções que possam orientar a sua vida social presente e futura.

No que diz respeito às opções educacionais, geralmente os pais se deparam com três potenciais contextos de aprendizagem, nomeadamente, o da escola regular, o da escola especial e o doméstico ou familiar. Cada uma dessas opções apresenta suas especificidades e potenciais vantagens e desvantagens para a vida estudantil da criança com deficiência. Como observa Paniagua (2004, p. 342),

[...] quando a criança vai ser integrada em uma escola regular, o que costuma preocupar é se ela terá atenção especializada e suficiente ou se vai 'perder' nesse grupo; se a criança não será discriminada por seus colegas ou mesmo por alguns adultos; e sobretudo, se vai se sentir inferior comparando-se com ou outros.

A relativa “desconfiança” da escola regular no ensino do aluno com deficiência não deriva apenas do campo emocional ou interpessoal das crianças com deficiência e suas famílias. A resposta educacional da escola a esse grupo de alunos mostra-se geralmente insuficiente à sua satisfação e realização. Geralmente, nas escolas regulares moçambicanas, encontramos alunos com deficiência nas classes iniciais e, à medida que o nível educacional aumenta eles são cada vez mais escassos ou inexistentes, o que nos permite afirmar que a escola regular não proporciona educação básica a que as

crianças têm direito, muito menos o ensino médio ou superior. No entanto, se a opção de ensino da criança for a escola especial “os pais costumam temer que se trate de um meio pouco estimulante [...] e que a criança seja privada de contatos mais normalizados” (PANIAGUA, 2004, p. 342).

Para além das questões emocionais dos alunos com deficiência e seus familiares, no contexto moçambicano, a educação especial tem sido uma modalidade educacional fora do alcance desse grupo de alunos, entre outros aspectos, pela sua cobertura. Como fizemos menção nas parágrafos anteriores, no território nacional existem apenas três estabelecimentos regionais de ensino com características de educação especial na perspectiva inclusiva, denominados *Centros de Recursos de Educação Inclusiva*, equipados com recursos educacionais multifuncionais e técnicos qualificados para atender alunos com diversos tipos de deficiência.

Não obstante as suas especificidades e seu mérito na resposta educacional a alunos com deficiência, as opções referidas anteriormente, muitas vezes “não correspondem ao que [os pais ou familiares desses alunos] viveram em sua própria história escolar, e eles não conseguem imaginar como é a vida em uma escola especial ou como se adapta o currículo em uma escola regular” (PANIAGUA, 2004, p. 342). Neste contexto, os pais de crianças com deficiência não se reveem nem com escola regular, nem com a escola especial. Acham “difícil encontrar pessoas que possam atender adequadamente a criança [e] se verão obrigados a estender seus cuidados para com os filhos muito além da infância, convivendo com os filhos adultos que ainda necessitam deles” (PANIAGUA, 2004, p. 331).

A opção familiar de cuidar e educar as crianças com deficiência no contexto doméstico e nas suas comunidades, não obstante o fato de limitar os direitos dessas crianças à educação escolar, corresponde a um contexto de aprendizagem baseado na estrutura do cotidiano dessas comunidades. Heller (2008) considera que uma das características da vida cotidiana consiste no fato de se reger pelo imediatismo e pelo pragmatismo, com o propósito a um fim com o esforço mínimo em que “na maioria das vezes [...] o homem costuma orientar-se num complexo social dado através das normas, dos estereótipos [...] de sua integração primária” (HELLER, 2008, p. 66).

No caso da pessoa com deficiência, a identidade social que lhe é atribuída, “representa o papel que o público estabeleceu ao longo da história como sujeito doente, possui pouca inteligência, não responde por seus atos, incapacitado colocando em situação de desvantagem em muitos contextos incluindo o educacional” (SADE; CHACON, 2008, p. 103). Essa situação agrava-se quando a deficiência é profunda de tal modo que o aluno com deficiência “precisa uma sala mais adequada às suas necessidades, professores competentes para o seu ensino e acesso ao espaço físico, tecnológico, humano e outros” (OLIVEIRA; PROFETA, 2008, p. 87).

Em outras palavras, pelo entendimento primário das comunidades sobre a deficiência, as crianças nessa condição vivem em meio protetor ou superprotetor das suas famílias ou comunidades. Assim, é importante ressaltar que, embora, de forma geral, as interpretações imediatistas e pragmáticas características da vida cotidiana tendem a expressar um valor axiológico desvantajoso ou negativo sobre a deficiência, mais do que isso, devemos considerar que essas concepções e práticas da vida cotidiana representam uma forma específica de se lidar com deficiência diferente a da política educacional representada pela escola regular e especial.

Opção metodológica do estudo

Em qualquer estudo, as opções metodológicas a adotar têm uma relação estreita com os objetivos que se pretendem alcançar. O presente estudo não fugiu à regra, tendo como objetivo analisar a influência das práticas cotidianas na política educacional inclusiva no contexto moçambicano. Elegemos a pesquisa documental como técnica de pesquisa. Esta técnica permitiu o levantamento das estatísticas dos alunos com deficiências que frequentaram a escola regular no período compreendido entre 2015 e 2017.

A análise das estatísticas dos alunos com deficiências no contexto da política educacional foi necessária para poder analisar o espaço e o comportamento, em termos de participação, desses alunos no quadro da inclusão educacional, bem como as possíveis influências das práticas da cotidianidade na vida educacional do aluno com deficiências.

Outro procedimento metodológico não menos importante adotado é a revisão de literatura que permitiu, em linhas gerais, traçar o perfil das manifestações das práticas da vida cotidiana específica das comunidades moçambicanas. Com este procedimento procuramos entender como as diferentes práticas cotidianas de caráter educacional refletem no âmbito geral da política educacional inclusiva moçambicana.

Comunidades moçambicanas: as práticas educacionais da vida cotidiano e a inclusão escolar

Do ponto de vista sociocultural é possível distinguir no território moçambicano a existência de duas áreas com práticas e hábitos culturais diferentes, nomeadamente: a área cultural de linhagem matrilinear; e a área cultural de linhagem patrilinear. A separação geográfica dessas áreas é feita por referência ao Rio Save¹.

Entre as características mais importantes que diferenciam uma linhagem da outra é a concepção que cada região tem sobre a consanguinidade. No sistema matrilinear a descendência passa através das mulheres, o filho pertence à linhagem da mãe, o pai biológico não tem grande influência social nos filhos, pertencendo ao tio materno a autoridade que se impõe aos filhos da irmã (seus sobrinhos) e a ele cabe-lhe a responsabilidade de orientá-los nas questões sociais, religiosas, culturais entre outras (ALTUNA, 1993, p. 108).

Opostamente, no sistema de linhagem patrilinear “o filho pertence à família do pai. O sistema reagrupa os descendentes, por via masculina, de um antepassado varão conhecido ou mítico” (ALTUNA, 1993, p. 106).

De acordo com Altuna (1993, p. 106), enquanto no sistema matrilinear a mulher tem primazia no contexto da transmissão da dignidade social, no estatuto social da linhagem patrilinear ela não tem a mesma sorte, a autoridade repousa sobre o homem mais velho da linhagem, é ele que é responsável pelas funções sociais e todas elas são herdadas por linhagem paterna.

A propósito dessas características que representam a tradição cultural, Mangrassé (2004, p. 88) refere que a heterogeneidade cultural do povo moçambicano se reflete na educação. Segundo afirma, cada um dos eixos

culturais sustenta o seu modo de cultura e, com base nele constrói-se e interpreta-se o mundo, influenciando dessa forma os modos da aprendizagem, de agir e de ser de cada grupo étnico.

Nesse sentido, analisando as dinâmicas sociais e as relações interpessoais de cada um dos territórios culturais moçambicano, Mangrassé (2004, p. 93) admite que “se matrilinear, a educação é mais pacifista, mais persuasiva e, frequentemente, acompanhada de tabus e mitos; se patrilinear, a educação é mais determinista, isto é, acompanhada de ordens menos negociadas”. O posicionamento de Mangrassé (2004) deve estar relacionado com o pressuposto de a mulher ser mais cautelosa e cuidadosa em termos educativos e de organização social diferentemente dos homens que, aparentemente, se apresentam com posturas relativamente “ditatoriais”.

Não obstante o fato de, do ponto de vista sociocultural, haver diferenças nas estruturas das comunidades moçambicanas, na vida cotidiana dessas comunidades existem práticas de carácter educacional que se consideram comuns.

No conjunto das diversas práticas de carácter educativo que caracterizam a vida cotidiana das comunidades moçambicanas, Golias (1993) realça algumas como o caso

[...] da predominância dos interesses da colectividade sobre o indivíduo, da solidariedade, da hierarquia das idades, do espírito de ajuda mútua, e do trabalho colectivo, da ligação íntima da educação com as realidades da vida, do carácter polivalente e do ensino e ainda do pragmatismo dos seus métodos (GOLIAS, 1993, p. 17).

Ainda que essas práticas não estejam diretamente ligadas às pessoas com deficiências, a sua atuação na vida cotidiana é abrangente a todos os membros da comunidade e elas representam uma forma ideológica que regula as relações ou o modo de vida das comunidades.

Neste contexto, os mecanismos de atuação dessas práticas têm explicação na teoria sobre o cotidiano. No caso das práticas educacionais que enfatizam interesses da coletividade em detrimento dos do indivíduo, Heller (2008) apresenta os pressupostos que estão por detrás dessa prática da vida

cotidiana ao afirmar que “o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2008, p. 34), enquanto ser particular as suas práticas são localizáveis, concretas no contexto da cotidianidade e são expressas no

[...] indivíduo sob a forma de necessidades do *Eu* [...] mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) - bem como frequentemente várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós” (HELLER, 2008, p. 36).

E, enquanto ser genérico a sua atividade ou a sua prática é dissolvida no conjunto das esperas da atividade humana em que não é possível ele, individualmente, exercer alguma influência de tal modo que consiga alterar significativamente as práticas dessa esfera de atividade humana.

A prática da valorização dos interesses da coletividade em detrimento dos individuais também se observa no contexto da inclusão ou nas relações interpessoais da vida cotidiana que envolvem pessoas com deficiências. Desde cedo as crianças são ensinadas diferentes formas de práticas com diferentes pessoas, incluindo as pessoas com deficiências. Um dos ensinamentos mais frequentes nas comunidades consiste em incutir nas crianças a mentalidade de não zombar as pessoas com deficiências porque foi “Deus quem os levou ao estado de deficiência”, se as crianças, ou mesmo adultos, os zombam “Deus pode os colocar na mesma situação ou em uma muito mais grave”.

O apelo ao respeito às pessoas com deficiências não se faz para um determinado tipo de deficiência ou a um indivíduo singular com deficiência, mas a todos que estão nessa condição e a coletividade repudia o comportamento individual de qualquer membro da comunidade que não acatar essa prática.

O ensinamento dessa e de outras práticas da cotidianidade é feito, não apenas nas relações interpessoais entre os membros da comunidade, mas também por meio de histórias, mitos e canções que fazem parte do convívio social na vida cotidiana das comunidades. Esses meios constituem os principais mecanismos de

[...] assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social [que] começa sempre “por grupos” (em

nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores (HELLER, 2008, p. 34).

Neste contexto, o respeito pelas pessoas com deficiências, enquanto interesse da coletividade, da comunidade e não do indivíduo, constitui uma prática da cotidianidade que a criança aprende no grupo e nas relações da vida cotidiana da comunidade, porém, essa aprendizagem só ganha valor quando o indivíduo assimila e utiliza de forma autônoma em situações em que se lida com pessoas com deficiências fora do contexto do seu grupo ou comunidade restrita.

Outro elemento da cotidianidade que representa o conjunto das práticas de caráter educacional na vida cotidiana das comunidades é a solidariedade. Segundo Golias (1993) a solidariedade africana é um valor altamente humano e consiste essencialmente no “cumprimento dos deveres recíprocos entre os membros [...] dá direito a alimentação e a um alojamento, a uma ajuda financeira desinteressada ou a uma protecção espontânea etc.” (GOLIAS, 1993, p. 18).

Uma das características da vida cotidiana é o fato desta estar “carregada de alternativas de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral, mas também podem estar moralmente motivadas” (HELLER, 2008, p. 39). No caso das comunidades africanas, a solidariedade parece constituir, fundamentalmente, uma alternativa de escolha moralmente motivada na medida em que, como refere Golias (1993), ela chega a transformar-se em uma obrigação, quando

[...] um africano, por fidelidade à fraternidade tradicional, é obrigado a sustentar, com as suas magras economias, os irmãos, tios, sobrinhos, primos etc. [ou] para aquele que trabalha duro para ganhar a sua vida e em parasitismo social para outros membros preguiçosos da família (GOLIAS, 1993, p. 18).

Como fizemos menção, das principais opções para a educação de pessoas com deficiências – escola regular, escola especial e educação no

contexto doméstico – a primeira opção muitas vezes tem sido a de ensinar a criança com deficiências no contexto familiar onde tem apoio, para além dos pais, dos membros da comunidade. O conjunto das práticas da cotidianidade, como é caso da solidariedade, têm sido consideradas as melhores opções para o bem dessas crianças do que as que os levariam ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Como refere Heller (2008), o imediatismo, o pragmatismo, a espontaneidade são algumas das dimensões da cotidianidade. É no contexto dessas dimensões que as comunidades procuram resolver os problemas das crianças com deficiências conformando-se com limitações. Podemos afirmar que a comunidade “costuma orientar-se num complexo social dado através das normas, dos estereótipos de sua integração primária [...] a assimilação dessas normas lhes garante o êxito” (HELLER, 2008, p. 66).

Quando se trata de pessoas com deficiência, a questão de solidariedade representa uma dessas normas que garante o conformismo social de que a pessoa com deficiência viverá sua vida plena na cotidianidade. Porém, em certo sentido, essa prática reforça as perspectivas assistencialistas para as pessoas com deficiências consolidando, por um lado, a “imagem do deficiente como aquele indivíduo do qual se tem pena e que tem de viver da caridade dos outros” (SILVA, 2007, p. 81).

Por outro lado a questão de solidariedade excessiva para com as pessoas com deficiências, de forma não consciente, reforça “a sub-participação das pessoas com deficiência em muitos dos aspectos da vida social [...]”, o que “[...] tem conduzido a situações de exclusão e de discriminação, em especial o direito à igualdade de participação e de tratamento” (SILVA, 2007, p. 79), na medida em que maior parte das práticas da vida cotidiana atuam na perspectiva incapacitante que acentua mais os limites do que as capacidades das pessoas com deficiências. Neste sentido, podemos afirmar que as práticas da vida cotidiana, no seu conjunto, têm influências nos indicadores da política de inclusão educacional, conforme afirma Silva (2007, p. 80):

[...] assistimos com frequência a mensagens oficiais cheias de pressupostos filosóficos, discursos assentes, na maioria das vezes, em princípios humanitários, mas que muitas vezes não

tem eco na vida das pessoas, essencialmente nas mais vulneráveis e expostas a situações de risco.

As análises de diversas plataformas, especificamente dedicadas à inclusão escolar (Organizações Não Governamentais, políticas nacionais e internacionais), têm vindo a sublinhar, de diversas formas, que se continua a verificar uma participação diminuta das pessoas com deficiências em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação. O Quadro 1 reforça essa constatação. Nele é possível verificar as tendências em termos de participação das crianças com deficiências nas diferentes escolas da Província de Nampula (Norte de Moçambique), entre os anos de 2015 e 2017.

Quadro 1 – Alunos com deficiências diversas na escola regular –
Província de Nampula

Ano	Ensino Primário	Ensino Secundário	Total
2015	3074	1052	4126
2016	3814	1517	5331
2017	14315	2322	16637
Total	21203	4891	26094

Fonte: Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2013).

Tomando como referência o nível de ensino, verificamos que no período em análise, a participação das crianças com deficiências em diversas escolas da província decresce com o aumento do nível de escolaridade, ou seja, há uma redução significativa de alunos com deficiências que termina o ensino primário.

Esta situação nos leva a aludir que, de certa forma, as crianças ao atingir certa maturidade, no que se refere ao domínio dos elementos da cotidianidade, se conformam com a sua condição. Como explica Heller (2008), a vida cotidiana rege-se pela norma do mínimo esforço, “promove uma integração sem conflitos com os interesses da nossa integração social; pode “poupar” pensamento individual e decisão individual inclusive em campos nos

quais essa individualidade é não apenas possível, mas necessária com que se chega a apresentar como correto algo que de nenhum modo é verdadeiro” (HELLER, 2008, p. 67).

Em outras palavras, podemos afirmar que o ensino primário, muitas vezes incompleto, constitui o nível de ensino ou de qualificação da maior parte das crianças com deficiências nas comunidades moçambicanas e as habilidades, até aí adquiridas, são consideradas suficientes para uma vida plena na cotidianidade.

Com esse raciocínio percebe-se que, no contexto da reflexividade ou relação entre as práticas do cotidiano e a política de educação inclusiva, esta última constitui a instância perdedora em termos de influências sobre a vida social das pessoas com deficiências.

Considerações finais

Ao longo do texto, diversas práticas da vida cotidiana das comunidades moçambicanas foram analisadas em articulação com os pressupostos da inclusão educacional. Dessa análise, constatou-se, entre outros aspectos, a existência de uma heterogeneidade sociocultural das comunidades moçambicanas em que é possível encontrar dois segmentos ou perspectivas ideológicas, nomeadamente, uma de linhagem matrilinear, outra de linhagem patrilinear, que se concentram tendencialmente nas regiões norte e sul do país respectivamente.

Como sublinharam alguns autores, a existência dessas perspectivas ideológicas influencia as práticas da vida cotidiana relacionadas à educação e a relações sociais nas respectivas comunidades.

No entanto, especialmente, foi tendo como referência a solidariedade, a predominância dos interesses da coletividade em detrimento dos individuais, enquanto algumas práticas da vida cotidiana geralmente comuns a todas as comunidades, que se procurou analisar a reflexividade de tais práticas no contexto da política educacional inclusiva.

Os dados sobre alunos com deficiência que participaram da política de inclusão educacional por meio da escola regular revelaram que quanto maior

for o nível de escolaridade menor tem sido a presença de alunos com deficiências nas escolas comuns.

Tomando como referência as especificidades e significados das diversas práticas da vida cotidiana das comunidades conclui-se que essas práticas influenciam significativamente nas dinâmicas da política educacional inclusiva, fazendo com que esta seja a instância perdedora no contexto da reflexividade com elas.

Referências

ALTUNA, P. R. R. A. *Cultura tradicional Banto*. Luanda: Edição do Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993.

COLL, C. et al. *Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

CORREIA, L. M. Educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. In: MARTINS, A. P. L.; TAVARES, F. A. C. (Org.). *Desafiando os caminhos da educação inclusiva em Cabo Verde: atas do 1º congresso Cabo-Verdiano de Educação Inclusiva*. Praia, Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde e Universidade do Minho, CIEd, 2014. p. 11-29. Disponível em: https://www.unicv.edu.cv/images/CEICV_ATAS_FINAL1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um guia para educadores e professores. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora, 2010.

GOLIAS, M. *Sistemas de educação em Moçambique: passado e presente*. Maputo: Escolar, 1993.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LACASA, P. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, C. et al. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004. p 94-106.

MANGRASSE, L. *A ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Província de Nampula, Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre fatores políticos e culturais*. 2004. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

MOÇAMBIQUE. *Alunos com deficiências diversas na escola regular –* Província de Nampula. Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade, [2013]. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DPEC/DPECT/Pages/DDP.aspx>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, F. I. W.; PROFETA, M. S. Educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. *In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial.* Marília: Cultura Acadêmica e Fundepe, 2008. p. 79-91.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In: COLL, C. et al. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.* 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004. p 330-346.

SADE, R. M. S.; CHACON, M. C. M. Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente. *In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial.* Marília: Cultura Acadêmica e Fundepe, 2008. p. 93-110.

SILVA, L. A deficiência como expressão da diversidade: contributos da pedagogia social. *Cadernos de Pedagogia Social*, Lisboa, n. 3, p. 75-90, 2009.

Notas de fim de página

¹ O Rio Save tem comprimento total de 735 km e divide Moçambique, geograficamente, em duas regiões, política e administrativa, ao norte e ao sul.

A Política Nacional e a Política do estado de Rondônia para Educação Especial: alguns apontamentos

Márcia de Fátima Barbosa Corrêa

Professora no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Mestra em Educação. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq). E-mail: marcia.barbosapvh@gmail.com

Leide Daiana Morais Barbosa

Professora na Secretaria de Estado da Educação, Rondônia (SEDUC-RO). Especialista em Didática do Ensino Superior. Especialista em EaD: Tecnologias Educacionais. Licenciada em Computação. E-mail: leide.ldbarbosa@gmail.com

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Livre-docente em Educação Especial. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Docente de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília-SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq). E-mail: anna.augusta@unesp.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar e problematizar a política de Educação Especial em Rondônia, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como procedimento metodológico foi utilizada a pesquisa documental. A coleta de dados foi realizada por meio da consulta aos documentos nacionais e os do Estado de Rondônia. A análise dos dados foi realizada considerando algumas categorias: i) *conceitualização da Educação Especial e Inclusiva*; ii) *público-alvo da Educação Especial*; iii) *avaliação do público-alvo da Educação Especial*. Os resultados indicam que a política de Rondônia reproduz a política nacional nos seguintes aspectos: a) não propõe diretrizes para o monitoramento das ações realizadas; b) necessita de mudanças a partir da promulgação de normas que devem considerar a realidade do Estado; e c) há erros conceituais e de implementação e na organização do sistema educacional para inclusão escolar e no próprio Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Educação Especial. Política. Rondônia.

The National Policy and the Policy of the State of Rondônia for Special Education: some notes

ABSTRACT

This study aimed to analyze and problematize the Special Education policy in Rondônia, based on the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education. As a methodological procedure, documentary research was used. Data collection was carried out by consulting the national and state documents of the State of Rondônia. Data analysis was performed considering some categories: *i) conceptualization of Special and Inclusive Education; ii) target audience of Special Education; iii) evaluation of the target audience of Special Education*. The results indicate that the Rondônia policy reproduces the national policy in the following aspects: a) it does not propose guidelines for monitoring the actions carried out; b) it needs changes based on the promulgation of norms that must consider the reality of the State; and, c) there are conceptual and implementation errors and in the organization of the educational system of school inclusion and in the Specialized Educational Service. itself.

Keywords: Special Education. Politics. Rondônia.

1 Introdução

Não devemos ter medo dos confrontos ... até os planetas se chocam e do caos nascem as estrelas (Charles Chaplin).

A política educacional no Brasil é campo de debate ao planejamento e efetivação de políticas públicas para garantir aos escolares - educação pública, gratuita e de qualidade. Destaque, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que traz em seu bojo a proposta de “mudanças em relação à concepção ao modelo de Educação Especial que vigoraram no país até o início do século XXI” (DUTRA, 2018, p. 11). A autora ainda chama atenção que nesses dez anos de publicação, a referida política tem sido objeto de debate e investigação por diferentes campos do conhecimento, desde estudos sobre marcos legais e institucionais que tratam dos rumos da política nacional, das propostas de ações para construção de um sistema educacional inclusivo até a importância da matrícula

de escolares Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas regulares. Nesta perspectiva, elegemos como problema de investigação: identificar quais apontamentos podemos estabelecer entre a política nacional e a política do estado de Rondônia, buscando respostas a este problema e estabelecendo como objetivo principal analisar e problematizar a política de educação especial em Rondônia, considerando a Política Nacional de EE e suas proposições.

A justificativa para realização da pesquisa reside em problematizar os documentos que apresentam a política de educação estadual, no sentido de analisar o que a Resolução nº 552/09-CEE/RO estabelece como objetivo primeiro “fixar diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino de Rondônia” (RONDÔNIA, 2009a, p. 1). A sistematização e análise documental podem colaborar para uma visão geral sobre os documentos que normatizam a Educação Especial em Rondônia, sintetizando as informações, assim como, pode constituir uma referência para professores, estudiosos e pesquisadores da área.

Para isso, inicialmente, são apresentados estudos desenvolvidos sobre a Política de Educação Especial, a seguir são descritos os procedimentos metodológicos, com as etapas percorridas para realização da pesquisa, a análise e discussões dos dados, por conseguinte, e a conclusão, momento em que será retomado o objetivo principal do estudo.

2 O que dizem as pesquisas sobre a política para Educação Especial

A busca por pesquisas sobre a temática pauta-se na possibilidade de traçar uma linha temporal (2008-2018) de produções acadêmicas sobre a temática. Para realização do levantamento bibliográfico, elegemos o banco de dados Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT/Oásisbr¹, utilizando como descritores: “**política educação inclusiva AND política educação especial AND público-alvo**”. Por meio de busca simples, identificamos 123 trabalhos, sendo 66 dissertações, 24 teses, 23 artigos, seis trabalhos de conclusão de curso, dois artigos de conferência e

outros dois tipos de documento. Para refinar a busca, recorreremos aos seguintes filtros: Programa de Pós-graduação em Educação; tipo de documento (teses e dissertações); idioma (português); ano de defesa (2008-2018); e assunto (educação inclusiva), resultando em oito trabalhos, sendo uma tese e sete dissertações. Em seguida, foram analisados os resumos das oito produções e então agrupadas de acordo com o contexto desse estudo - Política Pública, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em ordem cronológica de publicação dos trabalhos.

2.1 Pesquisas sobre Políticas Públicas

Pelo agrupamento dos trabalhos, que tratam de políticas públicas, apresentamos a seguir pesquisas nacionais desenvolvidas por Breitenbach (2012), Rosa (2016), Bragagnolo (2017) e Xavier (2018) que discutem: documentos orientadores dos Institutos Federais; narrativas produzidas por acadêmicos da Educação Especial; relações entre o processo de avaliação em larga escala e a participação dos alunos PAEE; e como vem sendo construída a produção acadêmica sobre a temática de acesso ao currículo escolar para os alunos PAEE.

A pesquisa desenvolvida por Breitenbach (2012) investigou os documentos orientadores dos Institutos Federais, IFRS, IFSul e IFFarrouilha, com a finalidade de compreender as propostas de educação inclusiva nesses documentos e como são contempladas as pessoas PAEE, realizando análise de conteúdos nos documentos produzidos pelos três Institutos, nos quais identificou que, embora haja uma política nacional que trate da educação inclusiva, não existe unificação nas ações desses Institutos neste sentido, mesmo se tratando da própria instituição e no mesmo estado da federação.

De posse dos dados, a autora discute que, embora exista uma coordenação de educação inclusiva, a política de educação inclusiva não se estabelece nesse espaço e, portanto, não garante a efetividade de práticas inclusivas. Breitenbach (2012) constatou na realização da pesquisa que a ausência de uma política nacional infere a inexistência de uma política institucional, pois cada um dos Institutos implementa de forma diferente, a

reserva de vagas e/ou cotas, que vai desde a inexistência até a seleção quase total por reserva de vagas. Evidenciamos, nesta pesquisa, que a proposta de educação inclusiva não dialoga com ações institucionais e intersetoriais, o que demonstra fragilidade em planejar e executar diretrizes para práticas inclusivas.

Rosa (2016) teve como foco de investigação narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial para entender de que maneira essa formação produz os modos de narrarem os sujeitos com deficiência em uma possível legitimação política, que caracteriza um público-alvo em que atuam aqueles que se formam no Curso de Educação Especial. A autora ancorou-se nos estudos Foucaultianos e, a partir da análise empreendida, ao pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, visualizou a possibilidade de captura dos sujeitos com deficiência, sob a insígnia PAEE. O foco de análise da pesquisadora foram relatórios escritos pelos acadêmicos de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo do Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria. Rosa (2016) refere-se à Política Nacional de EE como uma malha da rede que especifica os sujeitos PAEE. A partir da pesquisa referendada, o que nos chama atenção é o engessamento de um público específico – deficiências, transtorno global do desenvolvimento-TGD e altas habilidades/superdotação – para apoiar e significar a escola como lugar de acessibilidade. Se assim o é, como os demais alunos serão assistidos? O currículo a eles seria negado?

Com o objetivo de buscar relações entre o processo de avaliação em larga escala e a participação dos alunos PAEE, Bragagnolo (2017) identificou algumas situações vivenciadas por esses alunos durante a realização de avaliações de larga escala: 1) presença de um monitor para auxiliar durante a realização da Prova Brasil, porém, esse auxílio foi efetivado por professoras da Educação Especial; 2) tempo ampliado para finalização da Prova Brasil (trinta minutos) e, ainda assim não conseguiram finalizar a Prova em tempo, necessitando marcar aleatoriamente as respostas no cartão resposta; 3) verbalização de cansaço durante a realização da Prova, necessitando de interrupções sucessivas para ir ao banheiro e beber água. A esse respeito, a pesquisadora destaca que as professoras entendem a necessidade de adaptações no instrumento avaliativo, as quais podem ser realizadas pela

escola e pelos professores, pois eles conhecem as necessidades dos alunos. Bragagnolo (2017) demonstra que os processos de avaliação em larga escala têm provocado mudanças no cotidiano escolar, especialmente no que tange a preparação para as provas e preocupação na melhoria ou manutenção da colocação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O estudo de Xavier (2018) teve por objetivo analisar como vem sendo construída a produção acadêmica sobre a temática de acesso ao currículo escolar para os alunos PAEE. Dentre os resultados demonstrados, destaca-se que as adaptações, adequações e flexibilizações curriculares apresentam fragilidades na construção pedagógica, e, em geral se configuram como ações de diferenciação curricular para os alunos com deficiência. Como destaca a autora, os termos relacionados ao currículo escolar e a Educação Especial nas políticas públicas não revelam avanços no investimento em práticas pedagógicas escolares, sendo necessária ampliação dos modos de aprender e articular os trabalhos desenvolvidos no AEE e no ensino comum.

2.2 Pesquisa sobre Educação Inclusiva

Em relação à educação inclusiva, apresentamos pesquisas nacionais desenvolvidas por Velame (2015) e Hermes (2017), com discussões a respeito do atendimento aos estudantes PAEE em escola de tempo integral e sobre articulação da Educação Especial com a educação inclusiva.

Velame (2015) desenvolveu estudo com objetivo de investigar os modos de atendimento aos estudantes PAEE do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada nas escolas do município de Vitória-ES, por meio da fala de gestores e executores do programa. Os resultados da pesquisa demonstram que o referido programa acontece no município desde 1989, constatou também que o programa atende 3.203 alunos, e que desse total, apenas, 35, ou seja, 1,09% são PAEE. Face a esses apontamentos, a autora conclui que a educação em tempo integral no município de Vitória-ES acontece de forma lenta e descontínua, atribuindo esse resultado às mudanças na gestão política. Resultado que também pode estar associado à organização, tanto da escola integral quanto do serviço de AEE oferecido pela escola.

Hermes (2017) propôs, como objetivo principal para seu estudo, compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea, a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras. De acordo com a pesquisadora foi possível concluir que a docência inclusiva emerge da articulação e mobilização em prol da inclusão escolar e que, historicamente, os eixos de moralização, psicologização e democratização, presentes nos modos de tornar-se professora nas práticas escolares, constituem-se como condições de possibilidade da docência inclusiva.

2.3 Pesquisa sobre Atendimento Educacional Especializado

Quanto às produções sobre AEE, destacamos as desenvolvidas por Barbosa (2012) e Conde (2015) que discutem: concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão e na exclusão escolar e analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança PAEE.

Barbosa (2012), ao discutir sobre o AEE, buscou aprofundar os estudos sobre a concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão e na exclusão escolar, verificando se as orientações da atual Política Nacional de EE em relação ao AEE concorrem para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva. A autora questiona o termo “preferencialmente na escola comum” nos documentos legais e políticos instituídos em relação ao AEE e indica que o termo, ao permitir o oferecimento do serviço fora da escola onde o aluno estuda, compromete os preceitos da educação inclusiva. Nesta perspectiva, destaca-se que, embora haja uma política nacional para o AEE nas escolas que orienta para essa prática, esse documento ainda requer debates, questionamentos quanto à estrutura e organização desse serviço.

Conde (2015) realizou pesquisa com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança PAEE, realizado no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil, identificando limites e

possibilidades nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Destaca, como limite, a transformação de um atendimento na SRM que perpassasse todos os espaços da instituição, em especial na sala de atividades, e destaca como possibilidade, a boa estrutura física ofertada pela escola e a participação da professora colaboradora das ações inclusivas na sala de atividade, contribuindo para o desenvolvimento infantil.

Os estudos apresentados denunciam políticas públicas para Educação Especial, discutem práticas supostamente inclusivas, questionam o AEE e evidenciam quanto: ao engessamento de ações institucionais e intersetoriais, à insatisfação com o modo como ocorrem as avaliações de larga escala, ao currículo instituído desarticulado entre AEE e sala comum, à ineficiência do AEE em escola de tempo integral, à mobilização dos professores de Educação Especial e das salas comuns/regulares em prol da inclusão escolar e à transformação do atendimento na Sala de Recursos Multifuncional.

Considerando as pesquisas apresentadas, passaremos a analisar a política de Educação Especial em Rondônia, considerando a Política Nacional de EE e suas proposições.

3 Procedimentos Metodológicos

Para responder ao objetivo da pesquisa, realizamos e utilizamos como fonte de dados documentos nacionais e do Estado de Rondônia, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Documentos analisados

Documentos Nacionais	Documentos do Estado de Rondônia
i) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	i) Resolução CEE nº 552/2009 (RONDÔNIA, 2009a)
	ii) Resolução CEE nº 651/2009 (RONDÔNIA, 2009b)
ii) Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009)	iii) Portaria GAB/SEDUC nº 377/2010 (RONDÔNIA, 2010)
	iv) Portaria GAB/SEDUC nº 1.529/2017 (RONDÔNIA, 2017)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para realização da análise documental nos baseamos em Cellard (2008), que orienta sobre as características de um documento incompleto, parcial e impreciso, porém passível de ser fonte de análise. O autor nos alerta ainda que o documento deve ser analisado preliminarmente com prudência e avaliado adequadamente, com olhar crítico, ao que se pretenda analisar. Em face disso, percorremos as seguintes etapas: a) identificação dos materiais; b) análise preliminar do conteúdo dos documentos; c) determinação das categorias; d) análise comparativa entre a política nacional e estadual.

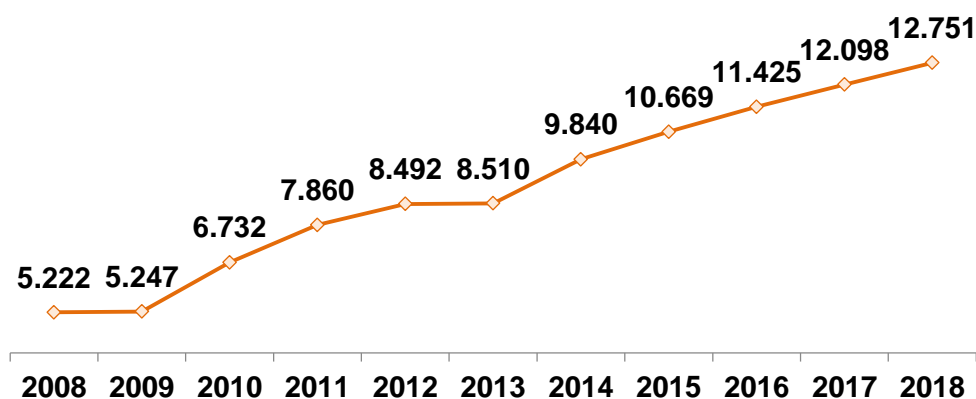
A análise foi empreendida a partir das seguintes categorias: *i) conceituação de Educação Especial e inclusiva, ii) público-alvo da Educação Especial, iii) avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial*, considerando as implicações da política para esse público.

4 A Educação Especial na Política Nacional e na Política do Estado de Rondônia: alguns apontamentos

A inclusão escolar traz, como fundamento filosófico e organizacional, a matrícula e a escolarização em escolas comuns de todos os alunos sem discriminação de condição física, biopsicossocial, étnica, credo, gênero ou outras formas de exclusão. Neste sentido, a Política Nacional e, como consequência, as estaduais e municipais têm regulamentado políticas orientadoras e publicado legislações, estabelecendo diretrizes para organização de um sistema educacional inclusivo e que garantia de oferta de escolarização de todos, a partir do princípio da diversidade e da observação das necessidades específicas dos grupos considerados como minoritários, especificamente daqueles que são foco de nosso estudo, o PAEE, entendido como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação.

Considerando que a matrícula é um dos indicadores de acesso à educação escolar, destacamos que no período de 2008-2018 houve evolução nas matrículas na Educação Especial em Rondônia de acordo, conforme apresentado no Gráfico 1, com um crescimento médio por ano de 9,62% nas matrículas.

Gráfico 1 – Indicadores de matrícula da Educação Especial no estado de Rondônia 2008-2018

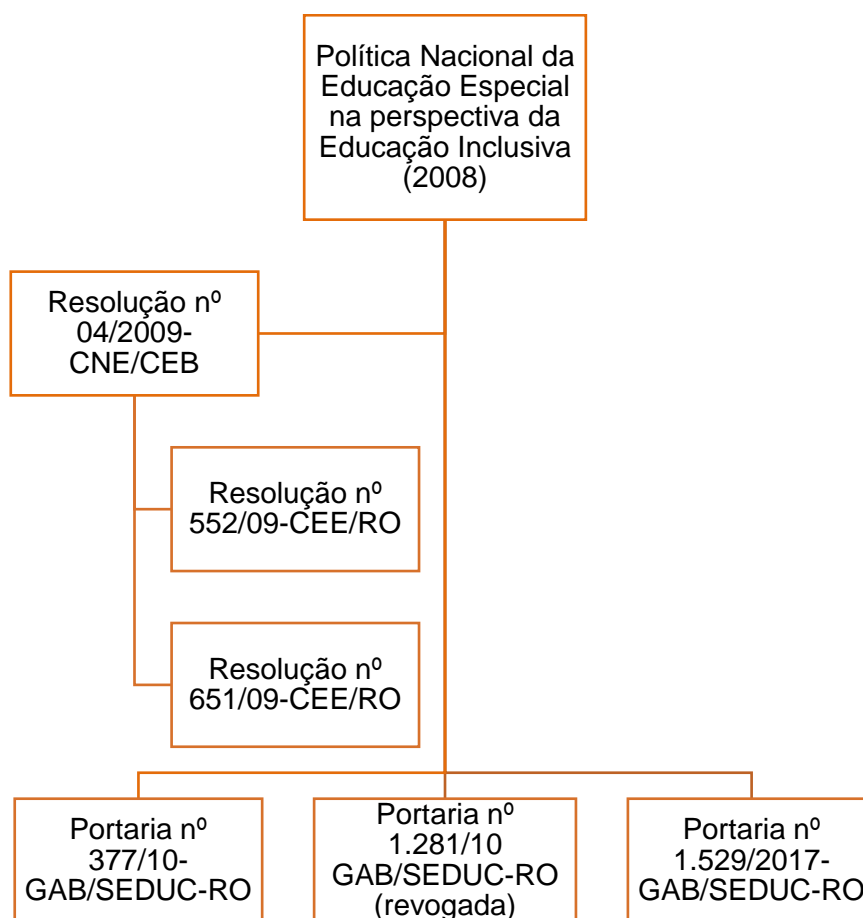


Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica nos anos de 2008 a 2018 (INEP, 2019).

Diante da evolução das matrículas indicada no gráfico é imperioso afirmar que o Estado de Rondônia, a partir da Política Nacional, orienta quanto à garantia da escolarização ao PAEE, que deve ocorrer por meio de legislações e diretrizes. Face a isso, esse item apresenta análise documental e discussões da Política Nacional de EE e do Estado Rondônia, a partir, das categorias mencionadas nos procedimentos metodológicos.

Inicialmente no Organograma 1, sistematizamos os documentos normatizadores da Educação Especial em Rondônia, que foram publicados após a publicação da Política Nacional de EE, por isso foram relacionados à referida política.

Organograma 1 – Documentos normatizadores da Educação Especial no estado de Rondônia



Fonte: Elaboração das autoras.

Como podemos verificar na figura 1, utilizamos uma lógica hierárquica para análise e apresentação dos documentos: dos nacionais, Política Nacional de EE (BRASIL, 2008) e Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009) aos documentos do Estado de Rondônia, na linha temporal pós 2008. A seguir, passaremos a apresentar os resultados e análise dos documentos com base nas categorias analíticas.

4.1 Conceituação de Educação Especial e educação inclusiva

A Política Nacional de EE destaca como constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, define

conceito de *educação inclusiva* e, frente à presença de alunos PAEE, define e conceitua *Educação Especial*:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Ademais, por se tratar de uma Política Nacional de EE, que prevê a inclusão de todos os alunos nas escolas, não significa que este processo será de sucesso e nem que a política instituída ocorrerá como determinado no documento e sim, que ao ser divulgado/implementado deve ser problematizado e discutido, sobre sua eficácia, pelos principais atores envolvidos no processo, o que para Lazzeri (2010), pensar em políticas de educação não se encerra no documento oficial, as repercussões que se originam delas é que dão vida às orientações políticas.

Em relação à *Educação Especial*, a Política Nacional de EE, assim a define:

[...] educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Em relação à Política Nacional de EE, a Educação Especial deixou de ter um caráter substitutivo ao ensino comum e, portanto, contempla o direito de escolarização de todos os cidadãos em escolas comuns com sistema educacional inclusivo. Diante disso, a política prevê atribuições ao AEE e aos sistemas de ensino quanto à

[...] garantia da transversalidade da modalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades, o atendimento educacional especializado-AEE, a formação de professores, a acessibilidade, a participação e a intersetorialidade das políticas públicas (DUTRA, 2018, p. 21).

Com a *conceituação de Educação Especial e educação inclusiva*, apresentada em Brasil (2008), para o percurso da escolarização, é preciso romper com

[...] concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como, concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão sendo requeridas para inserção escolar dos alunos com deficiência (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 41-42).

Para isso, a Educação Especial é responsável por disponibilizar serviços e recursos, diversificando, por meio de uma educação inclusiva nos processos de aprendizagem no ensino comum e no AEE, para promover acessibilidade curricular, atitudinal e mudança cultural na prática escolar.

Na Resolução CNE/CBE nº 04/2009 constatamos referência apenas a *Educação Especial* orienta que “se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante no processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1). Considerando, a importância do serviço de AEE, em desenvolver ou de oferecer apoio e recursos especializados para o PAEE, ainda há erro ao determinar que ele aconteça em local específico, Sala de Recursos Multifuncionais, e, embora aponte o Projeto Político-Pedagógico como articulador das ações entre classe comum e a SRM, nas palavras de Nascimento (2013), a significação do AEE contribui com o acesso aos conhecimentos escolares em articulação com o currículo escolar e com a própria política nacional de implementação do AEE que, acaba por focar suas ações exclusivamente na SEM, levando ao que Mendes e Malheiro (2012) denominaram de serviço “tamanho único”.

A Resolução CEE-RO nº 552/09 fixa diretrizes e normas complementares para atendimento nas etapas e modalidades da educação básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais no Estado de Rondônia, conceitua literalmente *Educação Especial* como na Política Nacional de EE.

Em relação à *conceituação de educação inclusiva*, a Resolução CEE-RO nº 552/09 não apresenta conceituação e/ou definição ao termo, porém, faz

referência a alguns de seus princípios, destacando que o sistema público de ensino deve garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva. E, apresenta a aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de grupo e constituição de redes de apoio com a participação da família no processo educativo, bem como, de outros agentes e recursos da comunidade, tratando do que intitulam “sustentabilidade do processo inclusivo” (RONDÔNIA, 2009a).

A Resolução CEE/RO nº 651/09, estabelece normas para operacionalização do processo de reclassificação em alunos que apresentam altas habilidades/superdotação e a Portaria GAB/SEDUC-RO nº 377/10, fixa normas de operacionalização do processo de reclassificação de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, a ser realizado nas escolas da rede estadual, não são apresentadas conceituações ou referência aos termos *Educação Especial* e *educação inclusiva*, embora tratem de ações voltadas a uma das categorias do público-alvo da Educação Especial, a das altas habilidades/superdotação (RONDÔNIA, 2009b; RONDÔNIA, 2010).

A Portaria GAB/SEDUC/RO nº 1.529/2017 (RONDONIA, 2017) estabelece critérios para AEE a ser desenvolvido nas SRM nas escolas públicas da rede Estadual de Ensino, no entanto, não faz menção aos termos *Educação Especial* e *educação inclusiva*, embora tenha utilizado a Política Nacional de EE como referência para elaboração do documento.

De modo geral, Educação Especial é conceituada em apenas um dos documentos analisados do Estado de Rondônia, e a conceituação apresentada converge com a Política Nacional de EE quando pressupõe que “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza AEE” (RONDÔNIA, 2009a, p. 1).

Com relação à *conceituação de educação inclusiva*, constatamos nos documentos do Estado de Rondônia que nenhum deles apresenta tal conceituação, sendo encontrada apenas menção ao termo *educação inclusiva* em Rondônia (2009a).

É certo que, considerando o que pressupõe a Política Nacional de EE, há muito a ser feito a favor da Educação Especial como área de conhecimento da *educação inclusiva*, como constituição de ações/serviços de práticas

educativas equânimes e da inclusão como forma de garantir acesso, como chama atenção Oliveira e Oliveira (2018, p. 13):

Quase tudo está ainda para ser feito, mesmo a apreensão conceitual sobre educação inclusiva, muitas vezes, ainda se apresenta de forma frágil e restrita, como se o foco fosse apenas, a inserção do público-alvo da Educação Especial no contexto comum das práticas educativas. E, então, se perde o sentido principal: a luta por uma escola para todos, sem restrições.

Nesta perspectiva, concordamos com Meletti e Bueno (2011, p. 371), ao afirmarem que “[...] a Educação Especial é apresentada como apoio as necessidades do alunado classificado como população alvo, e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva”. Para isso, são necessárias mudanças, quanto ao reconhecimento do lugar e abrangência que a Educação Especial ocupa na política nacional, cultura educacional, implementação de práticas pedagógicas acessíveis, capacitação e incentivo aos professores e reorganização da escola, constituindo-se num espaço heterogêneo com estratégias para atender a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades dos alunos, entre outras ações que embora sejam óbvias, porém necessárias.

4.2 Público-alvo da Educação Especial

A Política Nacional de EE apresenta que:

[...] na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p. 10).

Face a essa caracterização, considera-se PAEE: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além das categorias mencionadas, cita os

transtornos funcionais específicos, ressaltando que o apoio a esse público deve ocorrer na articulação entre educação especial e o ensino comum. Ao determinar um público específico para suplementar ou complementar a formação dos alunos, a educação especial torna-se segregada do contexto geral da escolarização, ou seja, as práticas inclusivas com o objetivo de atendimento não são planejadas e desenvolvidas para todos os alunos, somente para o público-alvo específico da Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, retoma a política nacional, apresentando as categorias determinadas como público-alvo da Educação Especial, explicando cada uma delas as quais deverão receber atendimento educacional especializado.

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 17).

Contudo, é perceptível que, embora a resolução retome a Política Nacional de EE para descrever o PAEE, ela não é fidedigna ao texto da política, pois, omite a categoria “transtornos funcionais específicos”, embora essa categoria tenha sido excluída da segunda publicação do documento ocorrida em 2010, conforme apresenta Braun (2012).

Rondônia (2009a) fixa diretrizes e normas para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, ao mesmo tempo que pressupõe que esse atendimento deva ser para os alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Logo mais à frente, caracteriza essas necessidades educacionais especiais como: Altas habilidades/superdotação; Transtornos globais do desenvolvimento; Deficiência auditiva; Deficiência física; Deficiência mental; Deficiência visual; Deficiência múltipla.

A Resolução CEE/RO nº 651/09 e a Portaria GAB/SEDUC-RO nº 377/10 tratam especificamente de ações voltadas a alunos com altas habilidades/superdotação, enquanto a primeira estabelece normas, a outra fixa normas para operacionalização do processo de reclassificação desses alunos. Considerando esses dois documentos, alunos com necessidades educacionais especiais com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; e capacidade psicomotora.

A Portaria GAB/SEDUC-RO nº. 1.529/2017 é a normativa mais atual no que se refere à Educação Especial no Estado de Rondônia até esta data, e considerou para sua elaboração, entre outras legislações e documentos normatizadores, o que preceitua Brasil (2008), Brasil, (2009), Rondônia (2009a), estabelecendo critérios para o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino e prevendo o AEE às pessoas que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento-TGD e altas habilidades/superdotação, público alvo da Educação Especial (RONDÔNIA, 2017, p. 2).

Outro aspecto que não podemos desconsiderar é a ordem de apresentação do PAEE nestes documentos. Enquanto na Política Nacional de EE a ordem utilizada é: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas Resoluções CEE/RO 552/09, 651/09 e Portaria GAB/SEDUC 377/10, a ordem é altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência, desmembrando esta última em deficiência auditiva, física, mental, visual e múltipla, ou seja, refere-se primeiro a categoria altas habilidade/superdotação, depois as demais categorias. A exceção fica na

Portaria 1.526/17, que segue a Política Nacional de EE. Cabe ressaltar que a Resolução CEE/RO nº 651/09 e a Portaria GAB/SEDUC/RO nº 377/10 tratam especificamente da categoria altas habilidade/superdotação. Sugerimos que a ênfase nesta categoria talvez ocorra devido ao fato de haver um Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação – NAAH/S, implantado em 2005, em todos os estados e no Distrito Federal, inclusive Rondônia, “para atendimento educacional especializado, para orientação as famílias e a formação continuada de professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino” (BRASIL, 2008, p. 5).

Convivemos com uma avalanche de conceitos e terminologias, que pretensamente, procuram direcionar ou estabelecer diretrizes para as práticas escolares inclusivas, delimitando espaços e ações e emprestando um caráter de inovação à educação” (OLIVEIRA, 2014, p. 137).

Nesta perspectiva e ao confrontarmos Brasil (2008) e Brasil (2009) com a legislação do Estado de Rondônia, evidenciamos que o público-alvo da Educação Especial também é nomeado com a terminologia “necessidades educacionais especiais”.

Contudo, questões e desafios para prática educacional dirigida aos alunos público-alvo da Educação Especial são indicadas por Ferreira e Ferreira (2013, p. 43), afirmando que “[...] a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas”, o que demonstra o quanto o espaço escolar pode promover o desenvolvimento dos estudantes. O que significa dizer que ainda precisamos caminhar e os erros conceituais e de implementação ainda se pode observar na organização dos sistemas educacionais, na direção da inclusão escolar e do próprio AEE.

4.3 Avaliação pedagógica público-alvo da Educação Especial

De acordo com Laplane (2010, p. 25), “nas últimas décadas tem se consolidado a noção de que as políticas e instituições devem incorporar a

avaliação como parte inseparável da gestão”. Neste sentido, buscamos apresentar a avaliação caracterizada nos documentos analisados. A Política Nacional de EE apresenta:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 12-13).

A Resolução CEE/RO nº 552/09, que fixa diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no sistema Estadual de Ensino de Rondônia, refere-se à avaliação em seu artigo 12:

[...] ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla que não alcançar os resultados de escolarização na idade própria prevista em Lei, após avaliação técnica, será expedida pela instituição de ensino correspondente, certificação de terminalidade específica, constituída de Histórico Escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências adquiridas (RONDÔNIA, 2009a).

A Resolução CEE/RO nº 651/09 e a Portaria GAB/SEDUC-RO nº 377/10 referem-se aos procedimentos de avaliação para reclassificação de alunos com altas habilidades/superdotação, situação em que, se aprovado, o aluno deverá ser matriculado na série/ano subsequente. Sobre a avaliação pedagógica os documentos preveem igualmente que

[...] a avaliação pedagógica deverá abranger todos os componentes curriculares da Base Nacional comum, nas competências e habilidades previstas para desenvolvimento dos conteúdos terminais para o ano escolar, ou outra forma de

organização adotada, a qual o aluno encontra-se regularmente matriculado (RONDÔNIA, 2009b; RONDÔNIA, 2010).

A Portaria GAB/SEDUC-RO nº 1.529/2017:

A avaliação processual no AEE objetiva acompanhar o desenvolvimento do estudante e traçar novas possibilidades de intervenção pedagógica. O desenvolvimento do estudante deverá ser observado/analísado no contexto da sala de aula comum regular e na SRM. Os avanços acadêmicos do estudante tanto na classe comum regular como na SRM devem ser registrados em relatório pedagógico, elaborado a partir do parecer dos professores dos componentes curriculares (RONDÔNIA, 2017).

Como podemos constatar, a Política Nacional de EE contempla a categoria avaliação do público-alvo da Educação Especial, no entanto a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 não apresenta diretriz ou caracterização da avaliação a ser realizada no AEE, visto que a mesma “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”.

Enquanto a política nacional trata a avaliação pedagógica como uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, a política do Estado de Rondônia é fatalista e limitadora, ao considerar que a realização de avaliação técnica para o aluno com deficiência mental será expedida pela instituição de ensino correspondente à certificação de terminalidade específica e determinante, ao fixar normas à avaliação para reclassificação de alunos com altas habilidades/superdotação, sem, contudo, considerar a necessidade educacional especial dessa categoria.

5 Considerações Finais

Neste capítulo, buscamos por meio da análise e problematização da política de Educação Especial de Rondônia estabelecer apontamentos entre a política nacional e a política do estado. Embora a Política Nacional de EE, seja

uma proposição de governo e não de Estado, ou seja, não tem um caráter fático, e sim norteador, não legislador, portanto, pode ou não ser seguido.

Diante disso, identificamos com a fundamentação teórica, diferentes perspectivas e realidades da política instituída em distintas partes do Brasil. Em Rondônia, por meio das normatizações analisadas, evidenciamos a falta de reconhecimento da autonomia do Estado em poder questionar, propor, retirar, criar, legislar e aprovar normatizações, tendo como referência não só o documento norteador da Política Nacional da EE, mas buscando atender a realidade do Estado, a partir do olhar daqueles que a conhecem, professores, pais e alunos, principais interessados em uma política educacional que atenda às suas reais necessidades.

Nesta perspectiva, as categorias de análise, quando contempladas ou não nos documentos analisados, identificamos que a política do Estado de Rondônia acaba por apenas citar a proposta da Política Nacional de EE, tendo como resultado uma política estática, com característica reprodutora e que não demonstra atender a realidade, bem como as necessidades dos atores envolvidos. *Se a escola e o professor, para direcionar o seu planejamento, poderá utilizar a política nacional para sua prática, por qual motivo irá utilizar a política de estado? Qual diferencial local essa política traz para ações práticas na escola?*

Outro ponto a destacar é que nos documentos analisados, a política do estado não propõe diretrizes para acompanhamento e avaliação, nem em nível de escola, nem de secretarias e/ou conselho de educação, o que possivelmente prejudica avaliar a eficiência e eficácia do processo.

Diante disso, ao retomar a proposta da Política Nacional de EE e analisar os caminhos que o Estado de Rondônia adota para oferta da Educação Especial em seu sistema de ensino, inferimos que por mais que os documentos oficiais preconizem o direito à educação para todos, urgem mudanças. A começar pela própria promulgação de normatizações que devem considerar a realidade do Estado, atender as necessidades da escola, incentivar e apoiar mudanças na cultura organizacional e de atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos, na busca de uma escola

universal e democrática, na qual todos sejam atendidos e que o desenvolvimento humano seja infindável.

Assim, uma política educacional não precisa estabelecer conceito ou nomenclatura para garantir o direito à educação a todos os cidadãos, haja vista que a Educação Especial não é uma modalidade segregada e/ou paralela, e, sim um conjunto de recursos que o ensino regular ou a escola deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. Não podemos desconsiderar os avanços, em se tratando de Políticas Públicas para EE, o que significa dizer é que ainda precisamos caminhar, e os erros conceituais e de implementação ainda se observam na organização dos sistemas educacionais na direção da inclusão escolar e do próprio Atendimento Educacional Especializado.

Referências

BARBOSA, M. C. *Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum*. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BRAGAGNOLO, A. L. B. *Avaliação em larga escala: participação do aluno público alvo da educação especial*. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 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: 21 ago. 2020.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BREITENBACH, F.V. *Propostas de educação inclusiva dos institutos federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos*. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CELLARD, A. Análise Documental. In: POPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONDE, P. S. *Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

DUTRA, C. P. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: contexto de criação. In: MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P.; GERMANO, G. D. (Org.). *Política de e para Educação Especial*. Marília: ABPEE, 2018. p.11-29.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. 4. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. p. 21-48.

HERMES, S. T. *Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea*. 2017. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008 a 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 ago. 2020.

LAPLANE, A. L. F. A inclusão escolar na Inglaterra. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-30.

LAZERRI, C. *Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino*. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.

MENDES, E. G.; MALHEIROS, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor*

e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

NASCIMENTO, A. P. Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o existente e o desejado. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*, Curitiba-PR. CRV, 2018. p. 13-28.

RONDÔNIA. *Portaria nº 1.529/2017-GAB/SEDUC-RO, de 29 de maio de 2017*. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado-AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Porto Velho-RO: GAB/SEDUC, 2017a. Disponível em: http://www.diop.ro.gov.br/data/uploads/2017/06/Doe-31-05_2017.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

RONDÔNIA. *Portaria n.377/10-GAB/SEDUC, de 11 de março de 2010*. Fixa normas para operacionalização do processo de reclassificação de alunos que apresentam altas habilidade/superdotação, a ser realizado nas escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Porto Velho-RO: GAB/SEDUC, 2010.

RONDÔNIA. *Resolução nº 552/09-CEE/RO, de 27 de abril de 2009*. Fixa diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Porto Velho-RO: CEE/RO, 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_552-09-CEE-RO_Educ_Especial.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

RONDÔNIA, *Resolução nº 651/09-CEE/RO, de 13 de outubro de 2009*. Estabelece normas para operacionalização do processo de reclassificação em alunos que apresentam altas habilidade/superdotação, e dá outras providências. Porto Velho-RO: CEE/RO, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_651_09-CEE-RO_altas_habil.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

ROSA, D. F. *Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em educação especial*. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

VELAME, G. A. *Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral: um Estudo em Vitória-ES*. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

XAVIER, M. S. *Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico*. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

Notas de fim de página

¹ Cf. Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – oasisbr: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>

Relações entre produção científica e indicadores de matrículas no censo escolar em Porto Velho-RO no contexto da inclusão

Neusa Teresinha Rocha dos Santos

Professora no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Mestra em Letras. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).

E-mail: neusa.santos@ifro.edu.br

Jáima Pinheiro de Oliveira

Docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar e na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.

E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal buscar relações entre os dados referentes aos indicadores de matrícula dos alunos do público-alvo da Educação Especial no ano de 2018 em Porto Velho/RO e as produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Escolar de Rondônia. A pesquisa, documental e descritiva, utilizou como fontes a sinopse estatística da Educação Básica do Censo de 2018 e buscas das dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) e Educação Escolar (Mestrado Profissional). O perfil da Educação Especial no município pesquisado, tanto em classes comuns quanto em classes exclusivas, caracterizou-se pela prevalência significativa de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, seguida pela matrícula de alunos com transtorno do espectro autista e deficiência física. A produção de conhecimento sistematizada indicou uma prevalência de produções na área da surdez. Os dados obtidos sugerem que: a) as futuras pesquisas realizadas no município estejam voltadas para os aspectos de avaliação e diagnóstico desse público-alvo matriculado; b) que as pesquisas continuem fomentando as discussões acerca dessas demandas, especialmente, em relação às práticas pedagógicas e formação docente.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Regular. Produção Científica. Inclusão Educacional.

Relationships between scientific production and enrollment indicators in the school census of Porto Velho-RO in the context of inclusion

ABSTRACT

This work had as main objective to search for relations between the data referring to the enrollment indicators of the students of the Special Education target group in 2018 in Porto Velho / RO and the academic productions of the Graduate Programs in Education and School Education of Rondônia. The research, documentary and descriptive, used as a source the statistical synopsis of Basic Education of the 2018 Census and seeks dissertations from the Graduate Programs in Education (Academic Master) and School Education (Professional Master). The profile of Special Education in the municipality surveyed, in common and exclusive classes, was characterized by the significant prevalence of enrollments of students with intellectual disabilities, followed by the enrollment of students with autism spectrum disorder and physical disability. The production of systematized knowledge indicated the prevalence of productions in the area of deafness. The data obtained suggest that: a) future research carried out in the municipality is focused on the aspects of evaluation and diagnosis of this registered target audience; b) the research continues to encourage discussions about these demands, mainly in relation to pedagogical practices and teacher training.

Keywords: Special Education. Regular education. Scientific Production. Educational Inclusion.

1 Introdução

No cenário atual, a Educação Especial tem sido alvo de grandes mudanças que, de certa forma, têm impactado a sociedade e, nesse contexto, a escola não tem saído ilesa dos desafios da inclusão e da escolarização de pessoas com deficiência. Nessa direção e considerando a necessidade de se compreender esse quadro, a presente pesquisa tem como escopo a produção científica na área de deficiência intelectual e as matrículas desse público-alvo na capital do estado de Rondônia.

A Educação Especial também tem sido campo de investigação e implementação de legislação e políticas públicas. No entanto, como destaca

Bueno (2011), pouco tem sido escrito sobre a história da educação especial, afirmando que o material bibliográfico disponível se apresenta como decorrência da evolução das civilizações, iniciando com a morte dos anormais na pré-história e culminando com o esforço para integração excepcional na época contemporânea.

Em 2008, foi divulgada pelo Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, à época, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), constituindo um avanço em relação às políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Em face disso, conforme esse documento, é imperioso apresentar a conceituação de educação especial como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesta mesma política é destacado que o público-alvo dessa modalidade são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reiterando também que a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. Diversos documentos atuais indicam alterações em relação à nomenclatura desse público-alvo, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014) e muitos documentos oficiais publicados após a Política Nacional tiveram o intuito de indicar diretrizes para implementação dos princípios estabelecidos nela.

O objetivo desta Política Nacional é assegurar a educação inclusiva dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, para tal, sugere-se que a escola assuma o desafio de atender às necessidades de todos os estudantes. Nesse documento é asseverado que a escolarização destes estudantes deve ocorrer na sala comum do ensino regular com o apoio do serviço especializado (Atendimento Educacional Especializado - AEE), realizado pelo professor especialista em

Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em período contrário à sala comum (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Sem dúvida, a política fortaleceu o AEE (BRASIL, 2009), destacado também por Silva, Souza e Faleiro (2018) que comentam sobre a publicação do Decreto 6.571/08 que dispõe sobre o AEE. Segundo as autoras, este documento, que regulamenta o AEE nas escolas brasileiras, apresenta pela primeira vez uma diretriz oficial que estabelece o conceito de AEE, define os objetivos, a forma de oferta e a forma de financiamento desse serviço de educação especial. Em 2011, esse decreto foi revogado e, então aprovado o Decreto 7.611/11 que estimulava as instituições filantrópicas com atuação exclusiva de educação especial a se tornarem centros de referência para formação de professores, de oferta de AEE e receberem recursos públicos para essas atividades (BRASIL, 2011).

Especificamente sobre o número de estudantes com deficiência na escola, até o ano de 2000 havia 382.215 matrículas na escola regular. A partir de 2000, a legislação se fortaleceu muito e até 2015, esse número de matrículas na escola regular atingiu o número de 953.704. No entanto, muitos desses estudantes permanecem em classes exclusivas, nas quais ainda era possível encontrar 174.886 matrículas, no ano de 2015.

Ao consultar os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 (INEP, 2018; 2019) em relação ao número de pessoas com deficiência no país, podemos estimar que há aproximadamente 500 mil estudantes fora da escola regular, na Educação Básica. E mesmo aqueles que estão na escola regular, apenas 42% possuem AEE. Esses dados indicam que ainda precisamos melhorar muito em relação à garantia do acesso, da permanência e, principalmente, de uma escolarização que favoreça o processo de ensino-aprendizagem desse público-alvo.

Nesse contexto, tem sido cada vez mais urgente a atenção em relação ao campo de produção científica no sentido de que esta forneça suportes para compreender a implementação e o funcionamento, de maneira geral, de serviços de educação especial e de aspectos relacionados à formação especializada dessa área, especialmente em relação aos professores que

atuam junto ao AEE, dentre outros (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Especificamente sobre a deficiência intelectual, Fernandes (2010) faz importante discussão a respeito da avaliação e do acompanhamento desses sujeitos e das peculiaridades do desenvolvimento da aprendizagem deles. Para isso, aponta como problema o reducionismo nas práticas de ensino, citando como exemplo o método de treinamento empregado a essas pessoas, destacando que essa prática limitou a criança com deficiência mental/intelectual no desenvolvimento. A autora conclui sua discussão, sugerindo que:

[...] todos que trabalham e convivem no ambiente educacional estão desafiados a produzir conhecimentos que suplantem noções reducionistas baseadas no déficit orgânico ou em outras quaisquer limitações físicas destes sujeitos, pois para além do rótulo da condição orgânica, existe um sujeito de vida social e relacional, que não tem limites nas possibilidades de alcance nas competências e habilidades em seu processo de inclusão social (FERNANDES, 2010, p. 167).

Essa discussão acerca da deficiência intelectual sempre ganhou relevo, em razão da dificuldade de diagnosticar esses sujeitos e, principalmente, da discrepância em relação aos critérios utilizados para essa avaliação. Além disso, essa deficiência sempre esteve presente como destaque na escola e sempre foi alvo de muita discussão (OLIVEIRA, 2018; BRAUN, MARIN, 2018; FERNANDES, 2010). No estudo de Campos (2014, p. 33), a autora objetivou caracterizar o contexto escolar de alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA. De acordo com a autora uma das demandas presentes no contexto escolar da EJA são os alunos com deficiência intelectual, fato justificado pela autora por grande parte da escolarização desse público ter ocorrido “em instituições especializadas, e, agora, a EJA sinaliza a possibilidade de acesso ao ensino regular”.

Outro estudo que também aborda aspectos importantes sobre a deficiência intelectual é o de Padilha (2018), que teve como objetivo relacionar a inclusão escolar das pessoas com deficiência com as esferas dos fundamentos, da formação de professores e das práticas pedagógicas. A

autora nos leva a refletir sobre as formas de compreender e atuar com esses sujeitos, fazendo o seguinte apontamento:

[...] o que dissemos é uma possibilidade teórica e prática de refletir sobre a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência intelectual, levando em consideração, o seu direito de aprender e o dever do Estado de garantir esse aprendizado, de modo a superar injustiças históricas (PADILHA, 2018, p. 68).

Lima e Pletsch (2018), em seu estudo, analisaram a escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e evidenciaram que a escolarização desses sujeitos teve avanços significativos a partir das políticas de inclusão escolar, mas que ainda existem inúmeras barreiras para superar a cultura da impossibilidade presente no discurso docente e na sociedade em geral.

Enfim, por mais avanços que tenhamos vivenciado nos últimos anos, é importante realçar que todos os esforços, nesse momento, devem ser direcionados para a manutenção dessa população na escola regular e, principalmente, para proporcioná-la um verdadeiro e digno processo de desenvolvimento e aprendizagem. Essa ideia deve ter consonância com os pressupostos políticos do paradigma da Educação Inclusiva, que têm despendido esforços para uma educação de qualidade para todos (INEP, 2014).

Nesse contexto, essa pesquisa teve como principal objetivo buscar relações entre os dados referentes aos indicadores de matrícula dos alunos do público-alvo da Educação Especial no ano de 2018 em Porto Velho/RO e as produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Escolar desse estado.

2 Aspectos Metodológicos

Em termos metodológicos, pautamos esse estudo nos pressupostos de uma pesquisa documental e descritiva, considerando que os dados e

resultados obtidos aqui possuem origem em interpretações de documentos já coletados e que se encontram disponíveis. Gil (2002) afirma que em uma pesquisa documental existem dois tipos de documentos a serem analisados: aqueles de primeira e de segunda mão. Os de primeira mão são aqueles que ainda não receberam nenhum tratamento analítico ou interpretativo; e os documentos de segunda mão são os que, de algum modo, já receberam algum tipo de tratamento.

Considerando esses conceitos, definimos este estudo como documental, tendo em vista que ele analisou documentos de segunda mão, ou seja, os dados disponibilizados pelo Censo Escolar e dados relacionados a produções científicas. Sobre o estudo descritivo, Gil (2002) comenta que as pesquisas de caráter descritivo são as que buscam descrever características de uma população específica, com destaque para o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como as fontes documentais. As pesquisas descritivas habitualmente possuem dados voltados para aspectos de atuação prática.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa analisamos resultados dos indicadores do Censo da Educação Básica de 2018 do município de Porto Velho-RO, disponibilizados no portal do MEC/INEP e também consideramos as produções acadêmicas relacionadas à Educação Especial, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Porto Velho/RO.

Em relação às buscas das produções acadêmicas, estas ocorreram em dois *sites* distintos: do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, em nível de Mestrado Profissional (www.ppgee.unir.br), considerando o recorte temporal de 2014 a 2017, justificado pelo início da primeira turma desse programa; e do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado Acadêmico (<http://www.ppge.unir.br>), com material empregado na análise oriundo das dissertações concluídas até 2016, publicadas até 2017.

Selecionamos os trabalhos a partir da leitura dos resumos que versavam sobre a temática deste estudo, bem como, daqueles que faziam menções aos termos: *educação inclusiva, inclusão, acessibilidade, práticas pedagógicas, educação especial, público-alvo da educação especial e atendimento educacional especializado*.

Ainda, em relação a essas produções científicas, foram categorizadas de acordo com o público-alvo da Educação Especial enfatizado e, em seguida, apresentadas em quadros. A sistematização e análise das dissertações concluídas no PPGE e PPGE da UNIR/RO podem colaborar para uma visão geral sobre a produção científica realizada no Programa em relação à Educação Especial, constituindo uma referência para professores, estudiosos e pesquisadores da área.

Em relação às matrículas, os dados foram organizados por meio de estatística descritiva simples, com a confecção de tabelas e gráficos com a finalidade de elucidar o número de matrículas e tipo de categoria do público-alvo da Educação Especial em classes comuns e classes exclusivas do município de Porto Velho/RO. Por fim, os dados obtidos foram apresentados por meio de quadros, tabelas e gráficos e discutidos à luz da literatura apresentada e de estudos complementares.

3 Resultados e Discussão

Serão apresentados os resultados obtidos em relação aos indicadores de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial da cidade de Porto Velho/RO e, em seguida, os dados sobre as produções científicas na área de Educação Especial. A partir dessas descrições é que serão buscadas possíveis relações e tecidas discussões, embasadas na literatura.

3.1 Matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial

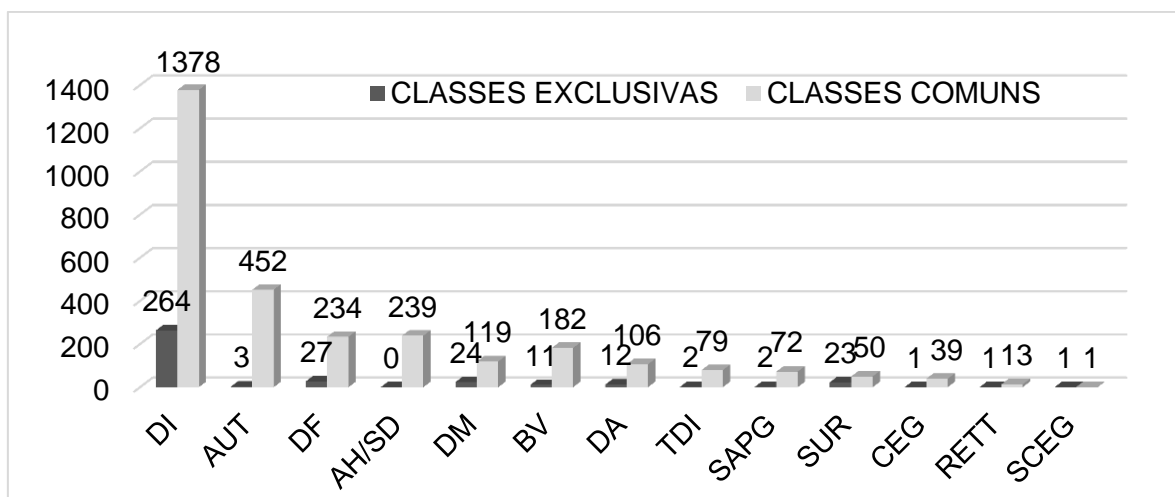
Tabela 1 – Indicadores de matrículas por público-alvo da Educação Especial em Porto Velho/RO

Tipo de deficiência, TGD ou Altas Habilidades	Tipos de classes					
	Educação Especial		Classe Comum		Classe Exclusiva	
	Nº Matrículas	%	Nº Matrículas	%	Nº Matrículas	%
Cegueira	40	1,20	39	1,32	1	0,26
Baixa Visão	193	5,77	182	6,14	11	2,89

Surdez	73	2,18	50	1,69	23	6,05
Deficiência Auditiva	118	3,53	106	3,58	12	3,16
Surdocegueira	1	0,03	1	0,03	0	0,00
Deficiência Física	261	7,81	234	7,89	27	7,11
Deficiência Intelectual	1.642	49,10	1.378	46,49	264	69,47
Deficiência Múltipla	153	4,58	119	4,01	34	8,95
Autismo	455	13,61	452	15,25	3	0,79
Síndrome de Asperger	74	2,21	72	2,43	2	0,53
Síndrome de Rett	14	0,42	13	0,44	1	0,26
Transtorno Desintegrativo da Infância - TDI	81	2,42	79	2,67	2	0,53
Altas Habilidades/ Superdotação	239	7,15	239	8,06	0	0,00
Total	3.344	100,00	2.964	100,00	380	100,00

Fonte: INEP (2018).

Gráfico 1 – Frequência de matrículas por público-alvo da Educação Especial em Porto Velho/RO



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Legenda: DI: Deficiência intelectual; AUT: Autismo; DF: Deficiência Física; AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação; DM: Deficiência Múltipla; BV: Baixa Visão; DA: Deficiência Auditiva; TDI: Transtorno Desintegrativo da Infância; SAPG: Síndrome de Asperger; SUR: Surdez; CEG: Cegueira; RETT: Síndrome de Rett; SCEG: Surdocegueira.

Os dados da Tabela 1 mostram o crescimento do número de matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns, conforme preconizam as políticas públicas de Educação Especial vigente e que incentivam o processo de inclusão escolar. Na verdade, desde a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação, em seu Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Por outro lado, as políticas implementadas, posteriormente, tiveram um maior impacto em relação aos serviços, especialmente em razão de mudanças, também, ocorridas em relação às diretrizes nacionais para a formação de professores em Pedagogia (BRASIL, 2006). Essas diretrizes priorizaram uma formação generalista para o professor da classe comum, mas valorizaram e ainda valorizam uma formação especializada para os serviços de AEE.

Diante dessa perspectiva positiva, a extinta Secretaria de Educação Especial, a partir de 2005, buscou fortalecer o AEE, desde a infraestrutura, até os aspectos de formação de recursos humanos. Desde então, por mais que ainda seja necessário avançar e padronizar as ações, de acordo com as necessidades de cada lugar, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm se evidenciado como uma realidade de atendimento especializado em todo o país, proporcionando uma forma de atender essa diversidade apresentada nos indicadores de matrículas e as especificidades desses estudantes (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Alertamos, no entanto, para o fato de que muitos estudos têm evidenciado que essa diversidade não tem sido atendida de maneira plena, com o propósito de um processo de desenvolvimento e aprendizagem digno e efetivo. Nesse sentido, Mantoan (2004) já alertava para o fato de que a inserção na classe comum, nada mais é do que garantir o direito constitucional

que todos, independentemente de suas necessidades, mas para terem uma educação de qualidade, com perspectiva inclusiva, esse processo vai depender da capacidade de lidarmos com a diversidade e as diferenças.

Face ao exposto, Costa (2007, p. 16) afirma que para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais “[...] a escola demanda estar equipada com recursos didático-pedagógicos específicos para as diversas necessidades especiais dos alunos e professores formados para lidar com as diferenças desses alunos”, ou seja, oferecer as condições necessárias ao acesso desse público-alvo ao direito à educação e, conseqüentemente, garantir sua aprendizagem no cotidiano da escola pública.

É o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, item IV) prevê, dentre outras contribuições:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Especificamente em relação à diversidade de alunos matriculados no sistema de ensino de Porto Velho, observamos no Gráfico 1 uma prevalência de Deficiência Intelectual, seguida de Autismo, Deficiência Física e Altas Habilidades/Superdotação. Cabe ressaltar que em nenhum caso as matrículas de classes exclusivas superam as de classes comuns, demonstrando um avanço em relação ao processo de inclusão, conforme dados nacionais. Apenas no caso de matrículas de alunos com surdocegueira há a mesma prevalência em classes comuns e em classes exclusivas. De modo geral, a alta frequência de matrículas do público-alvo da Educação Especial e a

diversidade desse público indicam demandas específicas e, novamente, vemos a deficiência intelectual em cena.

Consideramos que o processo de escolarização inicial do estudante com deficiência intelectual deve possuir as mesmas características e os mesmos princípios em relação aos das crianças sem “deficiência”. Assim, podemos considerar que as necessidades dessas crianças podem exigir, em sua maior parte, recursos e adaptações de métodos pedagógicos que sejam capazes de superar os impedimentos próprios da “deficiência”. Esses impedimentos, muitas vezes, dificultam a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, por exemplo. Além disso, não podemos deixar de mencionar que as condições da educação, em nosso país, não têm garantido a escolarização mínima da população, seja esta com ou sem deficiência. Por isso, os impedimentos físicos, sensoriais, dentre outros, muitas vezes são somados aos problemas já existentes relacionados a essas condições das escolas. Isso, sem dúvida, tem interferido ainda mais no desempenho dos alunos, de um modo geral, e no sucesso das escolas.

Nesse contexto, esperamos que os escolares com Deficiência intelectual tenham seu processo de escolarização mediado por vivências de práticas de leitura e escrita, como qualquer outro sujeito, com o uso de recursos e estratégias que privilegiem diferentes situações que possibilitem construir e pensar sobre o conhecimento, pois esses sujeitos também devem participar ativamente da vida em sociedade.

Ainda, em relação ao aumento do número de matrículas de crianças com deficiência nas classes comuns, o Ministério da Educação tem utilizado esse indicador como sucesso da política de inclusão escolar.

Os importantes avanços alcançados pela política são refletidos em números [...] mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (INEP, 2014, p. 25).

Reiteramos, no entanto, que o processo de inclusão escolar não pode ser compreendido somente pela entrada desses estudantes na escola, embora

esse seja, sem dúvida, um dos primeiros passos. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 94) afirma que,

[...] a proposta de uma educação inclusiva poderá, de fato, significar uma nova possibilidade de reorganização do espaço escolar, já que, ao atender e lidar com as diferenças dos seus alunos, a escola deverá ser capaz de envolver toda a comunidade na busca de soluções para a dificuldade que se apresentam no cotidiano. Isso exigirá, também, uma postura interdisciplinar e ações intersetoriais.

São muitos os desafios a serem enfrentados para além da convivência, assim como para as possibilidades de participação e de aprendizagem efetiva de todos os alunos. A inclusão escolar não pode ser um processo de compensação e sim um processo conduzido por estratégias e políticas públicas que fomentem apoio qualificado e efetivo para reverter o discurso materializado de sujeitos incluídos no processo educacional, no entanto, excluídos sob condições de incapacidade e de fracasso escolar.

3.2 Produções acadêmicas

Quadro 1 – Distribuição de produções acadêmicas dos programas PPGE e PPGE da UNIR/RO pelas suas referências

Produções Acadêmicas	Pós-graduação
ANTUNES, C. D. <i>Acessibilidade e inclusão na biblioteca do Instituto Federal de Rondônia</i> . 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Fundação Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.	Mestrado Profissional
BATISTA, S. S. <i>Práticas pedagógicas no contexto da inclusão no IFRO</i> . Campus Porto Velho Calama. 2017. 104 f. (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017	
COSTA, M. G. N. <i>A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos Campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)</i> . 2016. 190 f. (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.	
REIS, D. S. <i>Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda</i> . 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2013.	Mestrado Acadêmico
BATISTA, G. C. <i>Atendimento Educacional Especializado: trabalho e</i>	

formação docente. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.	
FERRAZZO, G. <i>Educação especial inclusiva versus instituições especializadas: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO</i> . 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.	
SANTOS, J. P. C. <i>Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná/RO</i> . 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.	
SILVA, S. C. G. C. <i>Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das salas de recursos multifuncionais em Porto Velho/RO</i> . 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.	
MARTINS, N. S. O. <i>A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas</i> . 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.	
SANTOS, G. B. <i>Currículo na educação bilíngue para surdos: concepções e metodologias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilíngue Porto Velho</i> . 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 2 – Distribuição de produções acadêmicas dos programas PPGE e PPGE da UNIR/RO por temas abordados

Temas abordados	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Público-alvo específico (Surdez)	3	30,0%
Acessibilidade	2	20,0%
Práticas pedagógicas	2	20,0%
Formação docente geral	2	20,0%
Políticas educacionais	1	10,0%
Total	10	100.0%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados indicados no Quadro 1 fornecem um panorama geral das produções científicas da área de Educação Especial dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado (acadêmico e profissional) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Diante dos dados apresentados, foi possível observarmos que essa produção ainda é baixa (10 publicações), sendo a maioria delas voltada para

reflexões a respeito do processo de formação de professores, acessibilidade e práticas pedagógicas capazes de favorecer o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Outro aspecto que não podemos desconsiderar, em relação às temáticas abordadas, mais especificamente indicadas na Tabela 2, é que a surdez aparece com mais ênfase (três) nessas produções. Esse dado chama a atenção e possibilita apresentar uma primeira relação entre os dados de matrículas apresentados anteriormente: o público-alvo que aparece de maneira mais frequente nessas produções não é o que possui um indicador alto de matrículas, conforme verificamos nos dados da Tabela 1 e do Gráfico 1. Isso aponta um descompasso entre os indicadores de matrículas expressivos (deficiência intelectual) e as pesquisas científicas que têm sido produzida. E, de acordo com Mendes (2004, p. 230):

[...] a ciência será essencial para que a sociedade brasileira contribua de maneira intencional e planejada para a superação de uma educação especial que atua contra os ideais de inclusão social e plena cidadania. Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e das intenções para a realidade requer produção de conhecimento e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica [...].

Um segundo dado importante e que também permite estabelecer uma similaridade entre as outras temáticas abordadas nas produções científicas trataram da acessibilidade e práticas pedagógicas. Quanto à acessibilidade, é muito provável que essa temática tenha relação com a deficiência física e, portanto, com um dos públicos-alvo com alto índice de matrículas no município. Por fim, a temática de práticas pedagógicas, ainda que seja ampla, permite a compreensão de diversos aspectos, especialmente, em relação à formação docente e aos aspectos curriculares do público-alvo da Educação Especial. Sem dúvida, esses são os temas mais desafiadores na área de Educação Especial (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; CRUZ; GLAT, 2014).

Nesse sentido, é de extrema importância que essa análise da produção seja constante, pois ela auxiliará na identificação e na sistematização de temas mais explorados, elencando lacunas para as novas necessidades científicas.

Além disso, é possível também fazer relações dessa produção com a realidade de Porto Velho/RO, já que a articulação entre a produção científica e essa realidade tem sido cada vez mais cobrada, especialmente, no papel da relação entre universidade e escola (OLIVEIRA, ZABOROSKI, 2018).

4 Conclusão

Nesse artigo, tivemos como objetivo buscar relações entre os dados do Censo Escolar produzidos no âmbito do município de Porto Velho/RO e as produções acadêmicas dos programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Escolar da UNIR-RO com o propósito de apresentar um conjunto de reflexões advindas, que possam constituir alguma contribuição tanto para a implementação de mudanças nessas políticas, quanto a de estudos que procurem analisá-las.

Constatamos um percentual expressivo de matrículas de alunos com deficiência intelectual em classes comuns no município de Porto Velho, visto que só foi possível porque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em vigor, desde 2008, garantiu direito a esses sujeitos, oportunidades de inserção educacional e social na escola regular. No entanto, são necessários investimentos, produção de conhecimento científico para subsidiar práticas capazes de acolher no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, minimizando sua condição biológica em detrimento de atitudes e práticas de inclusão.

A legislação e políticas públicas preveem a criação de espaços, promoção de projetos, assegurando direitos e deveres. Porém, apenas leis não dão conta desse processo e, por conseguinte, não é suficiente para garantir esse desenvolvimento. Além delas, são necessárias condições de acesso e capacitação de recursos humanos, pedagógicos e físicos. Para isso, priorizar condições de permanência, participação e desempenho, de modo a ressignificar e reestruturar a proposta curricular e estratégias de ensino nas escolas, pode ser o começo para romper com lacuna entre as intenções declaradas/cristalizadas e a prática real.

O perfil da Educação Especial no município de Porto Velho/RO, tanto em classes comuns quanto em classes exclusivas, como podemos constatar foi pela prevalência significativa no número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, seguida pela matrícula de alunos com autismo, deficiência física e Altas Habilidades/Superdotação. A produção do conhecimento científico em Educação Especial nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIR/RO tem destacado sua colaboração em relação ao perfil de Surdez, embora de forma ainda tímida e por não haver uma linha de pesquisa sobre Educação Especial, asseveramos que as produções existentes são de grande importância nesse processo de análise e crescimento regional e não devem ser desconsideradas, pois são elas que irão impulsionar os aspectos gerais que auxiliam na compreensão de todo esse contexto da inclusão escolar e da Educação Inclusiva. Assinalando, assim, um com indicativo que são necessários e urgentes investimentos no desenvolvimento de estudos científicos para geração de políticas públicas.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION [APA]. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, C. D. *Acessibilidade e inclusão na biblioteca do Instituto Federal de Rondônia*. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Fundação Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- BATISTA, G. C. *Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente*. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.
- BATISTA, S. S. *Práticas pedagógicas no contexto da inclusão no IFRO*. Campus Porto Velho Calama. 2017. 104 f. (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 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: 21 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRAUN, P.; MARIN, M. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p.1009-1023, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMPOS, J. A. P. P. O aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: contexto e percurso escolar. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.). *A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais*. São Carlos: Marqueline & Manzini. Marília: ABPEE, 2014. p. 17-34.

COSTA, M. G. N. *A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos Campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)*. 2016. 190 f. (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

COSTA, V. A. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P. et al. (Org.). *Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar*. Curitiba: CRV, 2014. p.13-36.

FERNANDES, E. M. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 159-168.

FERRAZZO, G. *Educação especial inclusiva versus instituições especializadas: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO*. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Censo Escolar da Educação Básica-2018*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 25 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Censo Escolar da educação básica 2013. Resumo técnico*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. Escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, 2018.

MANTOAN, M. T. E. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 2004.

MARTINS, N. S. O. *A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas*. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

MENDES, E. G. Construindo um locus de pesquisa sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCAR, 2004. p. 221-230.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini. Marília: ABPEE, 2015. (Série Observatório Nacional de Educação Especial. v. 3).

MENDES, E.G.; CIA, F.; D´AFFONSECA, S. S. M. *Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. (Série Observatório Nacional de Educação Especial. v. 2).

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 981-994, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma Escola Inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 77-112.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Relações entre produção científica em Educação Especial e Matrículas de Alunos com Deficiência num Município do Interior de São Paulo. In: MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P.; GERMANO, G. D. (Org.). *Política de e para Educação Especial*. Marília: ABPEE, 2018. p.121-130.

PADILHA, A. M. L. Inclusão social e escolar das pessoas com deficiência intelectual: do direito e do dever, dos fundamentos e da práxis. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (Org.). *Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018. p. 53-72.

REIS, D. S. *Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2013.

SANTOS, G. B. *Currículo na educação bilíngue para surdos: concepções e metodologias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilíngue Porto Velho*. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SANTOS, J. P. C. *Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná/RO*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, 2018.

SILVA, S. C. G. C. *Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das salas de recursos multifuncionais em Porto Velho/RO*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual

Fernanda Oscar Dourado Valentim

*Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Marília-SP. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: ferdourado2008@hotmail.com*

Katia de Moura Graça Paixão

*Doutora em Educação. Pedagoga na área de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências e Educação, Colégio de Aplicação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: kmgpaixao@gmail.com*

RESUMO

A educação especial no Brasil passou por várias transformações ao longo dos anos, sendo o Atendimento Educacional Especializado a configuração oficial atual de organização desta modalidade nas redes de ensino. A pesquisa que se apresenta é um recorte do projeto “Política pública e formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual” com objetivo de investigar a percepção dos professores de um município do interior do estado de São Paulo que atuam no atendimento educacional especializado sobre este serviço direcionado ao estudante com esta deficiência. A metodologia se configurou por meio de coleta de dados, via questionário, com perguntas abertas acerca do tema Atendimento Educacional Especializado e deficiência intelectual, prioritariamente. Participaram deste levantamento 29 professores. Os resultados demonstraram uma percepção por parte dos professores, em sua maioria, de que o atendimento educacional especializado é um dos fatores responsáveis pela inclusão desse estudante na escola, além de ser responsável por planejar, adaptar e oferecer recursos para que estes possam ter suas necessidades atendidas na sala de aula comum. Sobre o tema deficiência intelectual, as maiores dificuldades apontadas foram a questão da comunicação e comportamento, além da dificuldade no desenvolvimento de habilidades de aprendizagens de acordo com o ano que o estudante estava matriculado. Percebe-se, com base nestes dados, que as indagações e questionamentos acerca do atendimento das particularidades e necessidades daqueles com deficiência intelectual se mantêm, mesmo após mais de 10 anos de implantação da Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Brasil, a partir de 2008.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Atendimento Educacional Especializado. Aprendizagem.

Specialized educational service teachers and their perception of students with intellectual disabilities

ABSTRACT

Special Education in Brazil has undergone several transformations over the years, with Specialized Educational Services being the current official organization of this modality in education networks. The research presented is an excerpt from the project “Public policy and teacher training: focusing on the appropriation of writing in the area of intellectual disability” with the aim of investigating the perception of teachers in a city in the interior of the state of São Paulo who work in specialized educational assistance on this service aimed at students with this disability. The methodology was configured through data collection, via questionnaire, with open questions on the topic of Specialized Educational Service and intellectual disability, as a priority. 29 teachers participated in this survey. The results showed a perception on the part of the teachers, mostly, that the specialized educational attendance is one of the factors responsible for the inclusion of this student in the school, besides being responsible for planning, adapting and offering resources so that they may have their needs. attended in the common classroom. On the subject of intellectual disability, the greatest difficulties pointed out were the issue of communication and behavior, in addition to the difficulty in developing learning skills according to the year the student was enrolled. It can be seen, based on these data, that the inquiries and questions about meeting the particularities and needs of those with intellectual disabilities remain, even after more than 10 years of implementation of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, in Brazil, starting in 2008.

Keywords: Intellectual disability. Specialized Educational Service. Learning.

1 Introdução

Debates acerca da Educação para todos, universalização da educação e, no mesmo contexto, abertura da escola regular ao acesso de estudantes

público-alvo da Educação Especial (PAEE) se fortaleceram a partir dos anos de 1990, no Brasil. Recomendações nacionais e internacionais indicaram a necessidade de se cumprir uma educação para a diversidade, a qual faz parte também o PAEE, atendido no âmbito da escola regular, independentemente das necessidades educacionais apresentadas.

Uma escola que considera a diversidade, ou seja, as diferentes formas de ser, de aprender e de se expressar tem o princípio inclusivo como norteador de suas práticas.

Segundo Valentim (2011), para que uma escola se torne inclusiva necessita adotar uma postura transformadora no que diz respeito às suas concepções em relação ao currículo, projeto pedagógico, assim como na ação pedagógica: metodologias, organização didática e avaliação. Faz-se necessário vencer o tradicionalismo tão presente ainda em tais práticas que possivelmente não têm sido favoráveis aos princípios de uma educação para todos.

Em uma perspectiva inclusiva, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial passa a se fazer presente nas escolas, principalmente, com o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse modelo, considera-se que os estudantes PAEE têm direito à matrícula na sala de aula comum e a participação nas salas de recursos multifuncionais (SRM), onde é oferecido o AEE, sendo este, no contraturno do seu horário escolar, de tal modo que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, complementando ou suplementando a formação desses escolares (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indica em seu artigo 13, que uma das funções do professor de AEE é estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, indica que este deva integrar a proposta pedagógica da escola, e que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes de seu público alvo. Além de oferecer apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (BRASIL, 2011).

Entretanto, apesar de tais legislações orientadoras do AEE e de demais garantias legais nacionais acerca da presença do PAEE na classe comum da escola regular (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2009; 2011; 2015) indicarem a necessidade de uma escola inclusiva, ainda há muito o que se fazer para que a escola atenda as necessidades específicas destes estudantes.

Após mais de 20 anos de Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um marco na história da educação inclusiva, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014, segundo dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019). Ainda assim, enfrentamos muitas barreiras para que a inclusão escolar se efetive e os estudantes PAEE tenham suas especificidades atendidas.

Dentro deste contexto, pesquisas desenvolvidas por Pletsch (2010), Valentim (2011), Valentim e Oliveira (2013), Oliveira (2015; 2018) e Paixão e Oliveira (2018) apontam que o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual (DI) tem sido indicado como um grande desafio para as escolas de educação básica.

Sobre os processos de escolarização do estudante com DI, Anache e Mitjás (2007) indicam que apesar de alguns estudos já apontarem possibilidades para aprendizagem da pessoa com DI, este não é um tema já resolvido e causa, ainda, muitas interrogações, especialmente no que diz respeito ao atendimento do currículo nas escolas comuns, em decorrência das implicações das dificuldades de aprendizagem inerentes a sua deficiência.

O estudante com DI pode apresentar dificuldades acentuadas para acessar o currículo regular na escola.

Entendemos que um dos principais motivos para a escolarização desses estudantes recai no modelo de escola e na idealização dos estudantes. Escola

esta que está habituada historicamente a atender estudantes “ideais”, num nível homogêneo e padronizado e que desconsidera muitas vezes a diversidade humana e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do DI (PLETSCH, 2010).

Os trabalhos que abordam o tema da DI fazem menção a este alunado em abordagens teóricas diversas, de nossa parte faremos a opção por uma concepção de DI baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que considera que as leis que regem o desenvolvimento e aprendizagem deste são as mesmas dos demais indivíduos, sem deficiência. Tal teoria, sem desconsiderar os fatores biológicos, enfoca as possibilidades de desenvolvimento cultural, ou seja, não haveria no caso do DI um desenvolvimento menor, mas sim, um desenvolvimento que se dá por outras vias (VYGOTSKY, 2003).

Não há como pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social – o ambiente concreto e material de vida -, no qual se podem criar possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas, que é, justamente, onde devemos centrar a atenção [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 23).

No âmbito do AEE, as indagações e questionamentos acerca do atendimento das particularidades e necessidades do estudante com DI se mantêm. Mesmo neste espaço/local diferenciado, individualizado de atendimento, os professores especializados têm encontrado dificuldades, e não conseguem, muitas vezes, avanços no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos mais complexos e elaborados com estes estudantes.

Pletsch e Glat (2013) apontam ser uma fragilidade constantemente observada o pouco conhecimento dos docentes sobre como desenvolver propostas educacionais, recursos e estratégias que atinjam as metas de aprendizagem dos estudantes com deficiência na sala de aula regular, e isto não tem sido diferente no AEE.

Com base nestas premissas o objetivo deste trabalho foi de investigar a percepção dos professores do AEE de um município do interior do estado de

São Paulo acerca do atendimento educacional especializado do estudante com DI em salas de recursos multifuncionais.

2 Metodologia

Esta pesquisa que se apresenta é um recorte do projeto “Política pública e formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual”. A metodologia se configurou por meio de coleta de dados, via questionário escrito semiestruturado, com perguntas abertas acerca do tema AEE e DI, prioritariamente. Participaram deste levantamento 29 professores do AEE, de uma rede municipal de educação do interior de São Paulo.

As duas questões descritivas do questionário, selecionadas para este trabalho, foram analisadas de forma qualitativa, tendo como foco o objeto de estudo, o acompanhamento da escolarização das pessoas com DI, por meio da atuação no AEE neste município.

3 Resultados

Acerca da formação dos professores participantes da pesquisa, temos que 27 (cerca de 93%) professores possuem formação em Pedagogia, um em Filosofia e outro em História. Além disso, destes professores formados em Pedagogia, dois deles relataram outra graduação, em Fonoaudiologia e Direito.

Os professores também foram questionados sobre quais habilitações haviam cursado em Pedagogia¹ e muitos destes declararam ter cursado mais de uma habilitação durante a graduação, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Habilitações realizadas pelos professores no curso de pedagogia

Habilitações	Quantidade de respostas
Deficiência intelectual	11
Administração escolar	10
Deficiência auditiva	5

Orientação educacional	4
Deficiência visual	3
Supervisão escolar	3
Deficiência física	2
Educação Infantil	2
TOTAL	39

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à habilitação na área de educação especial, quase metade dos professores participantes cursaram ao menos uma habilitação durante o curso de Pedagogia, como exposto abaixo no Quadro 2.

Quadro 2 – Professores com habilitações em Educação Especial

Quantidade de professores	Quantidade das habilitações
14	1
7	2
4	3
4	Não responderam

Fonte: Dados da pesquisa.

Cinco professores mencionaram habilitações que não se relacionavam diretamente com a Educação Especial (Administração Escolar; Orientação educacional; Supervisão Escolar; Educação Infantil).

Em nível de pós-graduação (Lato Sensu e/ou Stricto Sensu) os professores possuíam diferentes formações, tanto na área da educação especial quanto nas áreas da saúde, música e áreas pedagógicas afins (Quadro 3).

Quadro 3 – Formação em nível de Pós-graduação

Cursos de Pós-graduação	Quantidade de professores
Lato Sensu – Psicopedagogia	7
Lato Sensu – Neuropedagogia	6

Lato Sensu – Psicomotricidade	5
Lato Sensu - Atendimento Educacional Especializado	4
Lato Sensu - Educação especial e/ou Inclusiva	4
Lato Sensu – TGD (Transtornos Globais do desenvolvimento)/TEA (Transtorno do Espectro Autista)	4
Stricto Sensu – Mestrado em Educação	1
Lato Sensu - Educação Musical	1
Lato Sensu - Distúrbio da Comunicação Humana	1
Lato Sensu – Psicologia	1
Lato Sensu - Gestão escolar	1
Lato Sensu - Coordenação Pedagógica	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como no caso das habilitações em Pedagogia, muitos professores haviam cursado mais de uma pós-graduação, indicando a possibilidade de os mesmos possuírem conhecimentos relacionados à sua prática pedagógica em relação ao PAEE e suas especificidades. Percebemos que a frequência de tais formações, por alguns professores, é em mais de um curso de pós-graduação (Quadro 4).

Quadro 4 – Frequência das formações em nível de Pós-graduação

Quantidade de professores	Quantidade de especializações/Pós-graduação
5	3
5	2
13	1
6	Não responderam

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes dados apontam que entre os professores participantes havia uma parcela significativa de professores com formação sobre o atendimento ao PAEE, pois a maioria deles, 23 professores, conta com pelo menos uma formação em nível de pós-graduação, sendo que 12 são, especificamente, na

área de Educação Especial. Tais dados nos fazem questionar sobre a qualidade de tais formações: Será que estas têm sido suficientemente fundamentadas para atender as necessidades da prática do professor? Qual a relação da quantidade X qualidade na realização de cursos de pós-graduação? Tais questionamentos poderão ser aprofundados em futuras pesquisas.

Muitos professores, sejam estes da educação comum ou especial, dizem não estar preparados para atender o PAEE, independente da formação obtida.

Valentim (2011) e Valentim e Oliveira (2013) indicaram em suas pesquisas que alguns professores demonstraram insegurança ao trabalhar com estudantes com deficiência na sala regular, e tal atitude foi apontada como possível consequência dificuldades na formação.

Os professores também foram questionados sobre tempo de experiência na área de atuação, conforme apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Tempo de experiência dos professores na área da educação especial

Anos de experiência na Educação Especial	Quantidade de professores
0 a 5 anos	21
6 a 10 anos	4
11 a 15 anos	1
16 a 20 anos	1
Mais de 21 anos	1
Não respondeu	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos professores tem uma experiência de no máximo cinco anos na área da educação especial, ou seja, 21 deles, tanto em instituições especializadas ou no AEE, o que demandaria um estudo mais específico a respeito dessas experiências na própria visão dos mesmos acerca do papel do AEE.

No questionário apresentado aos professores participantes foi solicitado também que estes se posicionassem a respeito de temas ligados a sua

atuação no AEE e na área de educação especial, como será apresentado a seguir.

Com base no art. 3º do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, são objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1).

Acerca da questão 1, sobre objetivo do AEE, por meio das respostas que obtivemos no questionário, percebe-se que nenhuma delas foi suficientemente completa para abarcar todos os aspectos anunciados na lei citada acima, em geral, as respostas mencionaram aspectos relacionados aos incisos I, II e III, e ao que parece, mais relacionados ao processo de escolarização do ensino fundamental.

Os verbos promover, favorecer, proporcionar, garantir, oferecer atendimento ao estudante com NEEs² são muito presentes na totalidade das respostas. Em 28 respostas, considerando que um não respondeu, os professores se mostram de acordo com o inciso I, citado anteriormente, conforme relatam alguns:

Possibilitar o acesso à educação do aluno com necessidades especiais [...] (PROF6). (informação verbal³)

Promover atendimento especializado por meio de recursos e atendimentos necessários para as necessidades individuais de cada aluno (PROF15). (informação verbal)

Acerca do inciso II sobre transversalidade entre Educação especial e ensino regular podemos notar quando os professores mencionam o ensino

colaborativo em suas respostas, ou atuação em parceria com o professor do regular, 11 respostas indicaram este objetivo, conforme relatam alguns:

Olhar e trabalhar com as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) de forma individualizada, proporcionar situações a onde o professor possa contribuir no trabalho em parceria com o regular para o avanço dos alunos (PROF13). (informação verbal)

Atuar junto ao professor da sala regular contribuindo no desenvolvimento das habilidades dos alunos NEEs no sentido de dar oportunidade de participação efetiva nas diversas situações do cotidiano escolar, facilitando os processos de aprendizagem (PROF21). (informação verbal)

Sobre o inciso III, 11 respostas indicaram que um dos objetivos do AEE é oferecer estratégias diferenciadas, adaptar recursos e materiais, conforme relatam alguns:

Pensar em recursos, estratégias para aquele aluno em sala de aula (PROF10). (informação verbal)

Levar estratégias e recursos diferenciados para que alunos com necessidades especiais possam atingir a aprendizagem (PROF12). (informação verbal)

Acerca do inciso IV, sobre o processo de escolarização futuro do escolar com PAEE não foram mencionadas respostas.

Percebe-se, como mencionado em nota de fim, que apesar da legislação mais atual (BRASIL, 2008) já trazer o termo público-alvo da educação especial, definido nos três grupos – deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/TEA e altas habilidades/superdotação –, uma boa parcela das respostas, 11 delas, trazem ainda o termo NEEs ou estudantes com necessidades específicas, individuais, ou necessidades dos estudantes para definir quem seria atendido no AEE.

O público-alvo da educação especial foi definido de forma semelhante ao que estabelece a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) em apenas uma das 29 respostas, conforme relata:

Atender crianças com deficiência/transtornos/altas habilidades e desenvolvimento atípico de forma especializada (PROF8). (informação verbal)

Apesar do relato, também acrescentou o “desenvolvimento atípico” na definição, que legalmente não é citado na legislação nacional vigente, referente à educação especial.

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) cita ainda que é dever do estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para o PAEE, ou seja, a regulamentação sobre o AEE parte do pressuposto de uma perspectiva de inclusão escolar e tal perspectiva foi citada em apenas 7 respostas, dos 29 professores participantes, conforme relatam alguns:

Incluir e trabalhar em prol dos alunos com necessidades educacionais especiais (PROF9). (informação verbal)

Proporcionar a inclusão do aluno (PROF3). (informação verbal)

Mesmo relatando, no entanto, as respostas se apresentaram de forma genérica, sem demonstrar possibilidades de como efetivar tal ação e não evidenciam como trabalhar em prol da inclusão destes estudantes.

Afinal, quais seriam as ações propiciadoras a serem exercidas no AEE que possibilitariam melhor participação e aprendizagem dos estudantes PAEE no contexto da classe comum? De acordo com estudo de Oliveira (2019), a ação pedagógica em sala de recurso multifuncional,

[...] indica a ideia de provisão de condições de acesso, participação e aprendizagem em ambientes comuns pela oferta de suporte e apoio especializados, portanto, coloca a ideia de eliminação de barreiras por meio de recursos de acessibilidade como TA, CAS, Libras, Braile, Sinais táteis ou Tadoma ou, ainda, busca de condições de equiparação de oportunidades para aqueles que possuem TEA, deficiência intelectual ou múltipla, cujas ações não se focam especificamente em recursos, mas na sistematização de procedimentos e materiais pedagógicos que lhes possibilitem a aprendizagem na sala de aula comum (OLIVEIRA, 2019, p. 106).

Entretanto, as respostas dos professores parecem apontar para uma dificuldade em se compreender e se estabelecer claramente os objetivos sobre o encaminhamento e frequência do estudante no AEE.

Na tentativa de localizar melhor as dificuldades dos professores, durante a intervenção com estudantes com DI, na questão 2 indagamos justamente sobre isso. As respostas foram diversas e abrangeram vários aspectos como: falta de apoio da família, falta de interesse do estudante, comportamentos inadequados, necessidade de formação do professor de AEE para atender a diversidade de características do PAEE, a falta de diálogo entre professor do AEE e professor da sala comum.

Sobre tais dificuldades, Anache et al. (2015, p. 62) mencionam que:

[...] são várias as dificuldades encontradas pelas professoras para a realização de seu trabalho, sejam aquelas relacionadas [...] ausência de materiais e recursos pedagógicos necessários, sejam aquelas de ordem do funcionamento pedagógico, como a ausência de formação na área, a falta de conhecimento acerca das especificidades de aprendizagem de seus alunos em razão de ter de atender a todos os alunos PAEE e todos os níveis de escolarização, a falta de compreensão de seu papel [...].

O comportamento inadequado e a falta de interesse do estudante com DI foram citados em 8 respostas dos professores. Eles relatam não saberem lidar com o comportamento, em alguns casos agressivo, e/ou falta de interesse em realizar as atividades propostas. Contudo, é preciso considerar que o grupo de estudantes com DI não é homogêneo e se o mesmo não tiver um ensino que atenda suas necessidades e especificidades pode apresentar comportamentos inadequados, frustrações entre outros (MATURANA; MENDES, 2017).

Porém, a questão do comportamento inadequado não é recorrente apenas nas queixas sobre o estudante com DI, mas, também, em relação a outros grupos do PAEE e por si só esse seria um tema para aprofundamento teórico-científico.

Maturana e Mendes (2017) mencionam que muitas vezes o comportamento pode levar o estudante ao caminho inverso da inclusão, por

meio de encaminhamento à serviços de atendimento especial e, até mesmo, transferir para o AEE a responsabilidade quase exclusiva para solucionar tal questão, de forma substitutiva e não complementar, indo na contramão das propostas da inclusão escolar.

A questão da falta de interesse apontada nas respostas é algo bastante discutível, uma vez que está diretamente ligada à qualidade da intervenção pedagógica, ou seja, como o professor constrói sua didática e utiliza recursos e estratégias capazes de darem sentido ao conteúdo “uma vez que cabe ao professor *transformar* o currículo em conhecimento para garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos” (OLIVEIRA, 2014, p. 1, grifo do autor).

Algumas respostas também trouxeram a questão da falta de apoio da família:

A maior dificuldade é a falta de apoio familiar, às vezes confecciono recursos para serem levados para casa, mas a família não colabora [...] (PROF12). (informação verbal)

Sobre a parceria entre o trabalho do professor do ensino comum e AEE, cinco professores apresentaram tal dificuldade, conforme relatam alguns:

Tempo de diálogo e planejamento com os professores da sala comum (PROF18). (informação verbal)

É mostrar e fazer que a professora do comum acredite que aquele aluno aprende (PROF23). (informação verbal)

Os professores do AEE e professores da sala comum precisam trabalhar em sintonia e juntos planejarem um ensino com metas e estratégias voltadas ao estudante PAEE, assim como uma pareceria com os pais e outras pessoas da família envolvidas para que as ações desenvolvidas possam ser continuadas em casa, para além da escola (DUBOC; RIBEIRO, 2015).

Sobre a necessidade de diálogo entre professores do AEE e professores da sala comum há relatos e pesquisas que apontam a falta de tempo reservado para esta troca; e que há também resistência do professor comum em receber orientações de outro professor, o especializado e, que muitas vezes, o

estudante do PAEE acaba sendo responsabilidade apenas do AEE, por dificuldade nesta definição de papéis (MELO, 2014).

Jesus (2013), em pesquisa realizada com professoras do AEE, com o objetivo de por meio de suas narrativas apreender os sentidos e os significados dados por elas ao AEE, traz indicações preocupantes sobre a concretude das condições que se apresentam na escola.

[...] seu trabalho nos permite reencontrar *velhos* problemas nessa *nova* roupa denominada “AEE” tais como: a desarticulação entre o professor comum e o especialista; a solidão do trabalho no AEE; a indecisão das professoras em relação às práticas especializadas; a incompreensão dos colegas da escola sobre, afinal, qual é o trabalho desenvolvido e quais alunos podem ser encaminhados para o AEE (OLIVEIRA, 2019, p. 16, grifos do autor).

Ao buscar conhecer a percepção dos professores sobre o AEE pudemos perceber que vários são os desafios para a constituição de uma proposta educacional inclusiva e um sistema de apoio especializado que tenha, realmente, a ideia complementar ou suplementar e, que se baseie na articulação entre a equipe pedagógica e no compromisso político entre os vários autores da comunidade escolar na construção de espaços educativos múltiplos e abertos à diferença, compreendendo que “as dificuldades vividas pelos estudantes na escola são o resultado da forma como esta se organiza e do tipo de ensino que ela oferece” (GONZÁLEZ, 2002, p. 132), portanto, todos são responsáveis na busca de novos caminhos de aprendizagem, toda equipe escolar.

4 Conclusões

Os estudos sobre a operacionalização do AEE com base nas ações concretas das escolas nos levam à impressão de vivermos uma panaceia e uma distorção em relação à ideia de uma escola para todos, cujos delineamentos políticos e operacionais partem de uma suposta reorganização da educação especial como forma de atender aos dispositivos legais de constituição de uma escola inclusiva.

Isso nos parece paradoxal, quanto mais se radicaliza a proposta de educação inclusiva, mais se centra nas providências parciais e precárias (MENDES, 2006), e nos parece ainda não haver evidências de que as escolas estão providas das condições necessárias que possam garantir o desenvolvimento pleno de todos, inclusive do estudante PAEE.

Continuamos observando as escolas realizarem os ajustes possíveis, porém, simplificando muitas vezes os processos inclusivos em técnicas, recursos e supostos atendimentos, sem a ruptura com velhas práticas educacionais e sem o enfrentamento das perversas relações de poder. Mas não é só. Onde estão os recursos necessários para que os alunos tenham efetivamente a garantia de sua aprendizagem? (OLIVEIRA, 2019).

Continuamos assistindo o enfrentamento de graves problemas de identificação, diagnóstico, encaminhamento e intervenção pedagógica junto a estudantes com DI e o PAEE, em geral. Reconhecemos que nem toda escola se encontra assim, mas que temos uma profunda dificuldade para oferecer-lhes o que precisam e que é incontestável. Atender os princípios da inclusão escolar de forma efetiva parece estar longe de acontecer, apesar de longos caminhos já percorridos.

Referências

ANACHE, A. A. et al. Atendimento educacional especializado nas salas de recurso multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. *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. 67-90.

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, 2007.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional

especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 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: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

DUBOC, M. J. O; RIBEIRO, S. L. As salas de recursos multifuncionais: Organização, concepções e práticas em Feira de Santana-BA. 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. 163-162.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

JESUS, D. M. Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. *Prática Pedagógica na Educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p.127-150.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Censo Escolar 2018*. Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. *Educar em Revista*,

Curitiba, n. 66, p. 209-226, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400209&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26 ago. 2020.

MELO, H. C. B. *A percepção das professoras de Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado*. 2014, p. 134. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

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

OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 31, p. 1-13, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PAIXÃO, K. M. G.; OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógica. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 86-98, 2018.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Notas de fim de página

¹ Os cursos de Pedagogia, antes da reestruturação curricular em 2007, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, oferecia formação em habilitações no último ano da graduação, seria um aprofundamento em áreas específicas já na graduação.

² Apesar de o estudo ter sido realizado em 2015, ainda observamos que os professores se referem às necessidades educacionais especiais dos estudantes sem incorporar a nova terminologia e conceito introduzido pela política nacional de 2008 (BRASIL, 2008). O sentido usado pelos professores nos remete a ideia de público-alvo da educação especial (PAEE), ou seja, focam na condição do sujeito, apesar da ideia de NEE que foca no processo educativo.

³ Trata-se de excertos da transcrição de entrevistas com os participantes da pesquisa.

Atuação junto ao aluno com deficiência intelectual: o que pensam os profissionais cuidadores

Cássia Aparecida Magna Oliveira

*Pedagoga. Mestre em Docência para a Educação Básica. Professora no apoio pedagógico no Colégio Batista Brasileiro.
E-mail: cassiamagoliveira@gmail.com*

Kátia de Abreu Fonseca

*Pedagoga. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, campus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: katia.fonseca@unesp.br*

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

*Livre-docente em Educação Especial. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Docente de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília-SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: anna.augusta@unesp.br*

RESUMO

O presente estudo aborda o papel do cuidador escolar na realidade de uma cidade do interior de São Paulo e objetivou pesquisar a percepção do cuidador sobre seu desempenho com alunos com deficiência intelectual. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, dirigido a 61 cuidadores de uma Secretaria Municipal de Educação, durante reunião de capacitação organizada pela Divisão de Educação Especial. Para fins de análise, os resultados foram agrupados em categorias de *perfil de cuidador*, *percepção de desempenho* e *prática profissional*, discutidas com base em documentos legais, incluindo aqueles específicos da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados mostraram que o serviço de cuidador se apresenta em um movimento de consolidação no município em estudo, com 28% deles com graduação em Pedagogia, 38% com 4 a 6 anos e 11 meses de experiência profissional, 56% entende que seu papel seria o de responder às necessidades gerais ou específicas dos alunos e 44% consideram que alguns aspectos precisam ser alterados em relação à sua tarefa, como ter mais autonomia no trabalho, focar mais nas necessidades do aluno e ter uma atitude mais profissional. É importante considerar que o tema precisa ser mais explorado, a fim de construir um arcabouço teórico, pois na literatura ainda

há muita diversidade quanto à definição de cuidador escolar e suas atribuições no ambiente escolar. Contudo, podemos afirmar a necessidade dessa função na escola, pois isso pode propiciar maior bem-estar aos alunos, melhor organização do trabalho pedagógico e maior acesso desses alunos ao ambiente escolar e à realização de atividades educacionais.

Palavras-chave: Cuidador escolar. Deficiência intelectual. Atuação. Percepção.

Performance with students with intellectual disabilities: what professional caregivers think

ABSTRACT

The present study addresses the role of the school caregiver in the reality of a city in the interior of São Paulo and aimed to research the caregiver's perception of his performance with students with intellectual disabilities. Data collection was carried out through a questionnaire containing open and closed questions, addressed to 61 caregivers from a Municipal Education Secretariat, during a training meeting organized by the Special Education Division. For analysis purposes, the results were grouped into categories of caregiver profile, perception of performance and professional practice, discussed based on legal documents, including those specific to the Municipal Department of Education. The results showed that the caregiver service presents itself in a consolidation movement in the municipality under study, with 28% of them having a degree in Pedagogy, 38% with 4 to 6 years and 11 months of professional experience, 56% understands that their role would be to respond to the general or specific needs of the students and 44% consider that some aspects need to be changed in relation to their task, such as having more autonomy at work, focusing more on the student's needs and having a more professional attitude. It is important to consider that the theme needs to be further explored in order to build a theoretical framework, as there is still a lot of diversity in the literature regarding the definition of school caregivers and their attributions in the school environment. However, we can affirm the need for this function at school, as this can provide greater well-being to students, better organization of pedagogical work and greater access for these students to the school environment and to carrying out educational activities.

Keywords: School caregiver. Intellectual disability. Performance. Perception.

1 Introdução

A realidade contemporânea da inclusão educacional apresenta muitas transformações, havendo sobre ela um novo olhar e o fortalecimento de uma rede de ações frente às novas necessidades no atendimento aos alunos que estão no âmbito escolar regular. Tais demandas específicas direcionam as políticas públicas, de forma que estas contribuam para que as escolas possam consolidar uma educação inclusiva e de qualidade - no aspecto estrutural, pedagógico e de profissionais de apoio -, permitindo o acesso e a manutenção dos alunos no processo de escolarização.

É importante destacar que no âmbito escolar, entre os alunos, também estão os caracterizados como público-alvo da Educação Especial (PAEE), aqueles que, de acordo com Brasil (2008), apresentam deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD.

A Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu art. 1º, garante à pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) os mesmos direitos conferidos às pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sob nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), prevê, no capítulo I, que trata das Disposições Gerais, especificamente no parágrafo 2º, art. 3º, inciso XIII, o profissional de apoio aos alunos considerados como PAEE:

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Anterior à LBI, o projeto de Lei nº 228, de 2014 (BRASIL, 2014), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), assegurando aos alunos público-alvo da Educação Especial, quando necessário, em virtude de dificuldades na realização de atividades básicas na vida diária, a assistência de cuidador nas escolas. Em consonância com esse projeto de lei, será utilizado neste texto o termo *cuidador*.

No entanto, não bastam as políticas públicas para que a situação escolar seja transformada; é preciso que tais políticas sejam implantadas, de fato, em benefício de um espaço inclusivo com relação aos alunos com deficiência intelectual. Alguns estudos, como de Viégas, Asbahr e Angelucci (2011) e Angelucci (2011), fazem reparos à implementação de políticas públicas que visam à inclusão, já que muitas vezes tais políticas não levam em conta a realidade escolar. Na visão desses teóricos, somente na escola é que será possível verificar a efetividade de ações que se propõem a colaborar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual, de acordo com Vygotski (1997), possibilita a humanização do homem.

Tais apontamentos nos levam a pensar que estamos diante de políticas públicas que podem se concretizar de formas diferentes ou não se materializar, visto que no contexto escolar serão articuladas à cada realidade, que conta com múltiplas necessidades e percepções dos profissionais, que atuam imersos em suas concepções de como devem ser suas ações. Há que se destacar a importância da política pública como diretriz para a educação, mas sem se perder de vista que é preciso garantir a autonomia democrática de cada escola para tomar decisões sobre suas necessidades. O cuidador é um exemplo de que essa autonomia deve ser garantida, uma vez que, nos dias atuais, a escola pode estar sofrendo interferência de órgãos externos, por exemplo, do Ministério Público, quando esse faz valer a lei sobre o direito do aluno de ser assistido pelo profissional. Nessa situação, é necessário um diálogo maior, considerando-se as especificidades da escola e cada sujeito que, embora possa ser identificado como alguém com deficiência, pode não precisar de um cuidador, uma vez que esse profissional deve se ater a alguns aspectos específicos.

De acordo com os dispositivos legais (Federal e Municipal), o cuidador tem a função de auxiliar os alunos que apresentam necessidades na locomoção, alimentação, higiene e comunicação, distinguindo-se dos demais funcionários que atuam nas escolas e dos docentes - responsáveis diretos pela condução pedagógica dos alunos com e sem deficiência. Porém, apesar de suas funções específicas, o cuidador é um educador não docente, devido à

consolidação da escola como espaço educativo e à política de valorização dos trabalhadores em educação.

Dessa forma, são relevantes estudos que desvelem a atuação desse profissional. É o que objetiva este trabalho, que analisa a percepção do cuidador de alunos com deficiência intelectual, no contexto escolar, na realidade de um sistema de ensino numa cidade no interior de São Paulo.

1.1 O cuidador na escola: conceito em construção

Em 2014, foi proposto o projeto de Lei nº 228, aprovado em 2015 (BRASIL, 2014), que alterou o artigo 58 do § 1º, da LDB (BRASIL, 1996), que assegura um cuidador para alunos com deficiências e propõe a regulamentação da profissão - passo importante para o processo inclusivo. O documento também prevê que cabe a tal profissional auxiliar os alunos com limitações no exercício das atividades da vida diária, tais como locomoção, higienização, alimentação e comunicação, como mencionado anteriormente.

Há que se dizer que o termo *cuidador* e outros sinônimos estão presentes em diversos documentos anteriores a 2014, que embasam o processo de inclusão. Um deles é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), que cita o *cuidador* ou *monitor* como um dos elementos para a organização dos serviços especializados, cabendo a cada sistema de ensino disponibilizar as funções aos alunos que apresentem necessidades de apoio quanto à higiene, alimentação, locomoção, ou ainda, para outras atividades que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Outro importante marco legal foi a Lei Ordinária Federal nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, utilizando o termo *acompanhante especializado*.

A LBI, sob o nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, não utiliza o termo *cuidador*, mas sim, “profissional de apoio escolar”, descrito nesse texto anteriormente. Todavia, é possível inferir referência a esse profissional no capítulo referente à educação,

no art. 28, quando a norma incumbe o Poder Público de assegurar, no âmbito da educação, “serviços de acessibilidade”, “medidas individualizadas” e “profissionais de apoio”. Na literatura especializada também há menção a esse profissional, antes e após tal marco legal, como é o caso dos estudos de Giangreco e Broer (2005), num trabalho nos EUA, em que fazem alusão a *profissionais de auxílio* e levantam alguns aspectos como perfil, condições de valorização e qualificações.

No Brasil, Mousinho et al. (2010) trazem o termo *mediador*, conceituando-o como um profissional complementar para o processo escolar dos alunos em suas necessidades, e propondo, inclusive, uma atuação do mediador que se estenda à ação pedagógica.

Em estudo de Santos, Pereira e Farias (2016), apresentado no Congresso Internacional de Educação Inclusiva – (CINTED), foi utilizado o termo *cuidador escolar*. No trabalho, evidencia-se sua importância para a socialização e a diminuição de barreiras aos alunos PAEE. Ao mesmo tempo, ressalta-se que o profissional deveria participar mais do processo de ensino e aprendizagem, já que sua formação deve ser em Pedagogia.

Em trabalho recente, Drago e Oliveira (2018) usam o termo *Auxiliar de Vida Escolar (AVE)*. As autoras relatam um projeto desenvolvido na Rede Municipal de Educação de São Paulo por meio do qual ocorreu a criação da função de AVE e a delimitação das atribuições desse profissional: “[...] atividade de apoio às necessidades básicas dos educandos, não se confundindo com a tarefa pedagógica, de responsabilidade do professor[...].” (DRAGO; OLIVEIRA, 2018, p. 123). No estudo foi feita uma revisão de diversas publicações (MASSON; BRITO; SOUSA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; ALBANO, 2015; CORDEIRO; VOLPATO, 2017), apontando-se um panorama de controvérsias na caracterização desse profissional, no que tange a terminologia, formação e atribuições. Em suas palavras:

[...] o que se pode observar que mesmo a legislação nacional parece não ter muito definida a terminologia, a função e a formação desse profissional que, se por um lado, pode ser característica de uma normativa geral, por outro, corre-se o risco de cada sistema estadual ou municipal organizar a ação desse profissional de forma particular, impedindo o avanço do

conhecimento sobre tal e interpondo confusões desnecessárias inclusive no diálogo com a comunidade escolar, com os familiares ou mesmo com o Ministério Público (DRAGO; OLIVEIRA, 2018, p. 117).

Observa-se que a definição da nomenclatura e da atuação desse profissional não está resolvida, não sendo suficientes as discussões e normas legais para uniformizá-las.

Contudo, nesse contexto, não há dúvida de que o cuidador é uma função necessária na escola, numa perspectiva inclusiva, visto que os auxílios nas atividades da vida diária, tais como locomoção, higienização, alimentação ou comunicação colaboram para o acesso e manutenção dos alunos na escola. Corroboram essa afirmação o estudo de Ghedini, Mancini e Brandão (2010), o qual demonstra que as escolas que oferecem tais auxílios se tornam mais acessíveis do que aquelas que não o fazem.

Ademais, a escola precisa assegurar que esse profissional seja parte da realidade escolar e de suas perspectivas, proporcionando-lhe um sentimento de pertencimento. Estabelecer boas relações com o cuidador e aprimorá-las é imprescindível, afinal o aluno com deficiência que necessita de ajuda estará suscetível à subjetividade do profissional (MEIRA, 2007; ANGELUCCI, 2011), que vai se constituindo na prática, nas relações no âmbito da escola e pela formação continuada.

1.2 A atuação do cuidador junto ao aluno com deficiência intelectual

Neste texto abordamos a deficiência intelectual apoiando-nos na Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010)¹, que defende que os contextos nos quais a pessoa com a deficiência intelectual vive e o provimento de apoios² de que necessita são capazes de contribuir para seu desenvolvimento, aprendizagem, qualidade de vida, bem-estar e participação social. Nessa perspectiva, a identificação dos apoios, levando em conta sua duração, intensidade e frequência, deve ser considerada como parte de quaisquer projetos e momentos da vida da pessoa, em diversas situações e ambientes, como desenvolvimento humano, ensino e

aprendizagem, família, vida comunitária, participação escolar, bem-estar pessoal, saúde, segurança, comportamento, saúde e relações interpessoais.

De acordo com o projeto de Lei nº 228, aprovado em 2015 (BRASIL, 2014), se o aluno com deficiência intelectual tiver necessidade de apoio do cuidador, terá esse direito garantido para que possa ser auxiliado nas áreas da alimentação, vestuário, locomoção, higiene e comunicação. Esse auxílio é importante para o desenvolvimento de capacidades e para que o aluno possa manter-se no ambiente escolar, com suportes que atendam suas necessidades básicas de vida diária. Ainda que, se essas sejam funções básicas, de ordem primária, precisam ser transformadas em funções superiores, autorreguladas, para o que a ação do cuidador possa ser colaborativa.

1.3 O cuidador no contexto da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo

Na Secretaria Municipal de Educação (SME) do município pesquisado, em que a pesquisa está contextualizada, as ações educacionais estão embasadas na Proposta Curricular da Educação Infantil (BAURU, 2016a) e no Currículo Comum do Ensino Fundamental (BAURU, 2016b), ambas com base na Teoria Histórico-Cultural, portanto numa concepção de sujeitos históricos (VYGOTSKI, 1997; GHIRELO-PIRES, 2012; OLIVEIRA, 2015), “inclusive aquele que teve o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência” (SIERRA; FACCI, 2011, p. 129). Tais sujeitos necessitam de mediações que atendam suas necessidades educacionais para promover a aprendizagem e desenvolvimento, elementos fundamentais na objetivação de um processo educacional inclusivo.

O Currículo Comum do Ensino Fundamental (BAURU, 2016b) refere-se ao profissional cuidador e destaca sua importância:

A presença do cuidador contribui para um ambiente inclusivo, colaborando para que a escola tenha condições de proporcionar ao aluno com deficiência e necessidade educacional especial a efetiva participação em todas as atividades propostas, sendo elas pedagógicas e/ou recreativas

(intervalo, comemorações cívicas e passeios educativos (BAURU, 2016b, p. 513).

A função de cuidador na escola, na Secretaria Municipal de Educação, foi normatizada pela Lei nº 5.973, de 28 de setembro de 2010 (BAURU, 2010), que criou cargos de cuidador de crianças, jovens, adultos e idosos no quadro permanente de servidores públicos. Como requisito de formação, exige-se o Ensino Médio completo, não sendo obrigatória a formação no Ensino Superior.

Em conformidade com a referida lei e para garantir conhecimentos básicos específicos sobre higiene, cuidado, fases do desenvolvimento humano e básico de doenças, deficiências e síndromes e com habilidades como flexibilidade, facilidade de entendimento das diferentes formas de comunicação, eficiência no cuidado com o aluno assistido, acolhimento e trato com a diversidade, hábitos de colaboração e trabalho em equipe, a Prefeitura Municipal organiza o concurso público em três fases. A primeira é uma prova de conhecimentos gerais. A segunda, destinada aos candidatos aprovados na primeira fase, é um curso teórico e prático sobre conhecimentos específicos para o exercício da função, no qual são exigidos 100% de presença. Na terceira fase, há uma prova sobre os conteúdos específicos abordados durante o curso.

Vale ressaltar que, ao ingressar no cargo, o cuidador participa de uma capacitação prática realizada por entidade que atua na área da Educação Especial conveniada com a Prefeitura. Ademais, periodicamente, são oferecidos cursos de formação para a atuação na área.

A descrição do cargo disponível no edital do último concurso, publicado em 21 de março de 2019, estabelece, dentre tantas, como atribuições deste profissional,

[...] acompanhar e auxiliar o aluno com deficiência visual, intelectual, física, múltiplas e síndromes a se cuidar nas atividades de vida diária, pedagógicas, lúdicas e artísticas; e portar-se de maneira comprometida contra qualquer preconceito que venha a afetar o aluno no âmbito escolar, colaborando para o processo de inclusão (BAURU, 2019).

Ainda quanto às atribuições do cuidador, o referido documento, de acordo com Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2002), detalha inúmeras situações. Com o intuito de observar as atribuições da mais geral à mais específica, elas foram reorganizadas, no Quadro 1, em três categorias: geral, direto com os alunos e junto ao professor:

Quadro 1 – Divisão das atribuições por categorias

Geral	<ol style="list-style-type: none">1. Atender os alunos e pais/responsáveis com cordialidade nos horários de entrada e saída;2. Observar o estado geral dos alunos quando de sua chegada e saída e informar imediatamente à direção da unidade escolar quaisquer fatos relevantes referentes à saúde do aluno;3. Seguir orientações recebidas de profissionais responsáveis (fisioterapeutas e fonoaudiólogos) quanto à alimentação e às trocas;4. Comunicar por escrito à equipe da unidade escolar e posteriormente, com autorização da direção, aos pais ou responsáveis situações não associadas ao comportamento rotineiro do aluno;5. Informar à direção qualquer observação relevante transmitida pelos pais ou responsáveis;6. Transmitir, por escrito, aos responsáveis quaisquer avisos ou recados da equipe da unidade escolar;7. Observar e registrar fatos ocorridos durante a permanência do aluno na escola, a fim de garantir seu bem-estar e desenvolvimento;8. Participar ativamente do processo de integração da escola-família-comunidade, e demais reuniões que tratem de aspectos relacionados ao aluno assistido, constituindo-se em agente de promoção de escola inclusiva.9. Eventualmente auxiliar em outras atividades afins;10. Portar-se de maneira coerente com seu papel de cuidador;
Práticas com o aluno	<ol style="list-style-type: none">11. Realizar procedimentos de higiene pessoal (banho seguido de trocas de roupas e/ou fraldas) quando o aluno não conseguir realizá-los com independência, zelando pelos seus pertences;12. Servir a alimentação nos horários determinados por nutricionista (quando necessário); orientando os alunos quanto à correta postura à mesa, assegurando o êxito da alimentação como parte do processo educativo;13. Orientar, proteger e cuidar para que o aluno permaneça ou transite com segurança por meio de cadeira de rodas, andador, muleta, bengala, entre outros, nos diferentes ambientes da unidade escolar;14. Cuidar para o conforto e a boa acomodação quando do uso de cadeira de rodas, órtese, prótese, tampão, aparelho auditivo; bem como prever situações de risco para o aluno, principalmente quando da prática de novas atividades;15. Exercitar a comunicação verbal, não verbal por meio de expressões faciais e corporais, alternativa e aumentativa e LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) quando necessário para valorização de sua expressão e como meio de adquirir sua confiança.16. Acompanhar e auxiliar os alunos em atividades na unidade escolar ou fora dela;

	<p>17. Acompanhar e orientar os alunos na rotina de sala de aula (estruturada pelo professor), nas atividades recreativas durante o intervalo, e como cuidar com solicitude e responsabilidade da segurança dos mesmos no pátio, ao ar livre e na área de lazer;</p> <p>18. Estimular o desenvolvimento do aluno, respeitando seus valores, sua individualidade, sua faixa etária e seus diferentes níveis de desenvolvimento físico, emocional, sensorial, cognitivo e social;</p> <p>19. Acompanhar de forma individualizada, inclusive em sala de aula (seguindo orientações prévias da direção, do professor da sala regular e dos profissionais da sala de recursos/itinerância) o processo educativo dos alunos, estimulando-os a participar efetivamente de todas as atividades no grupo;</p>
<p>Com o professor</p>	<p>20. Auxiliar o professor na confecção de adaptações de materiais pedagógicas (orientado por Terapeuta Ocupacional) e de espaço físico para prover a acessibilidade física e curricular;</p> <p>21. Atender às solicitações da direção e dos professores em situações que envolvam o aluno assistido.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que a forma como o documento apresenta as funções pode ocasionar entendimento equivocado, haja vista que ele utiliza termos que versam sobre a ação pedagógica. Entretanto, “ao cuidador não compete avaliar e planejar atividades propostas em salas de aula, pois o cargo não exige formação para tal atuação. Sua atuação será sempre dirigida e supervisionada pelo professor da sala comum e pelo professor especialista/Itinerante” (BAURU, 2016b, p. 513).

Nesse sentido, faz-se necessário ouvir os cuidadores da SME deste município no que se refere ao seu perfil e à sua percepção das atividades que realizam nas escolas.

2 Percorso Metodológico

A fim de alcançar o objetivo proposto e apresentar a realidade do cuidador do sistema de ensino, foram entrevistados 61 servidores públicos, não docentes, considerados na sua especificidade como cuidadores de um sistema educacional municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Todos são atuantes em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e

Educação de Jovens e Adultos, junto às salas de ensino comum, subordinados à Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

O questionário, composto por questões abertas e fechadas, enfocando a percepção do cuidador sobre seu papel na escola junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual, foi aplicado em um encontro de formação organizado pela Divisão de Educação Especial, responsável pela organização, logística e acompanhamento das ações realizadas nas escolas pelos profissionais que atuam na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Nesse caso, a reunião era específica para os profissionais Cuidadores.

Todos os participantes responderam ao questionário ao mesmo tempo, na mesma sala, com orientações de preenchimento dadas ao coletivo. As questões versavam sobre formação, nível de ensino e tempo de serviço, quantidades de alunos, percepção sobre sua função e prática profissional com alunos que apresentam DI. A coleta foi realizada antes de a formação começar para que as informações não interferissem nas respostas. As respostas foram solicitadas tanto por questões abertas quanto por fechadas com múltipla escolha.

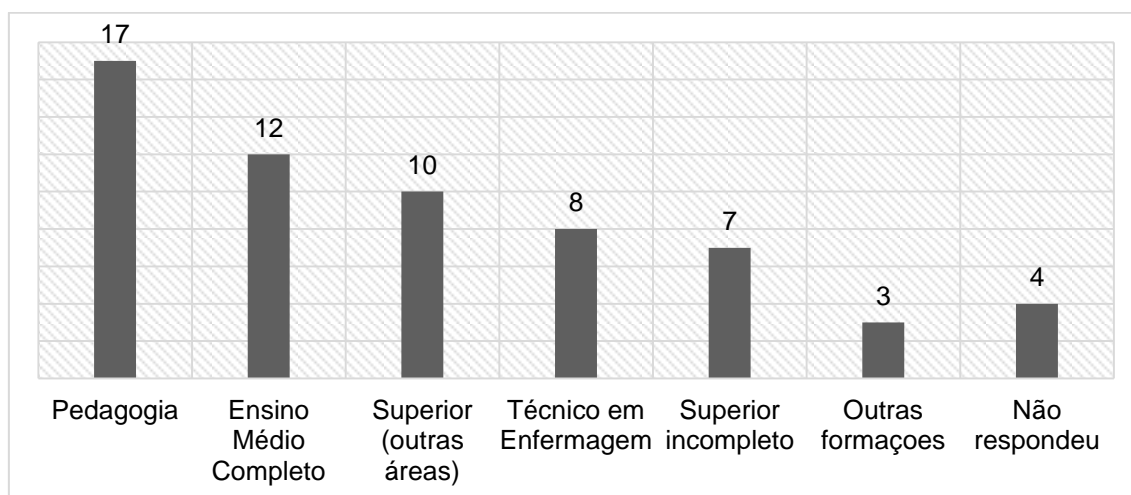
Para fins de análise, os resultados foram agrupados em três eixos: 1) perfil do cuidador; 2) percepção dos cuidadores sobre sua atribuição e função; e 3) prática profissional. Buscamos verificar as semelhanças e as diferenças das respostas, que foram discutidas com base nos documentos legais, incluindo-se os documentos específicos sobre cuidador da Secretaria Municipal de Educação do município.

3 Resultados e Discussão

3.1 Perfil dos cuidadores

Na categoria *perfil do cuidador*, as primeiras questões foram abertas e tiveram a finalidade de traçar o perfil dos cuidadores quanto a formação, nível de ensino e tempo de trabalho. Os resultados são apresentados no Gráfico 1.

Gráfico1 – Formação dos cuidadores (n = 61)



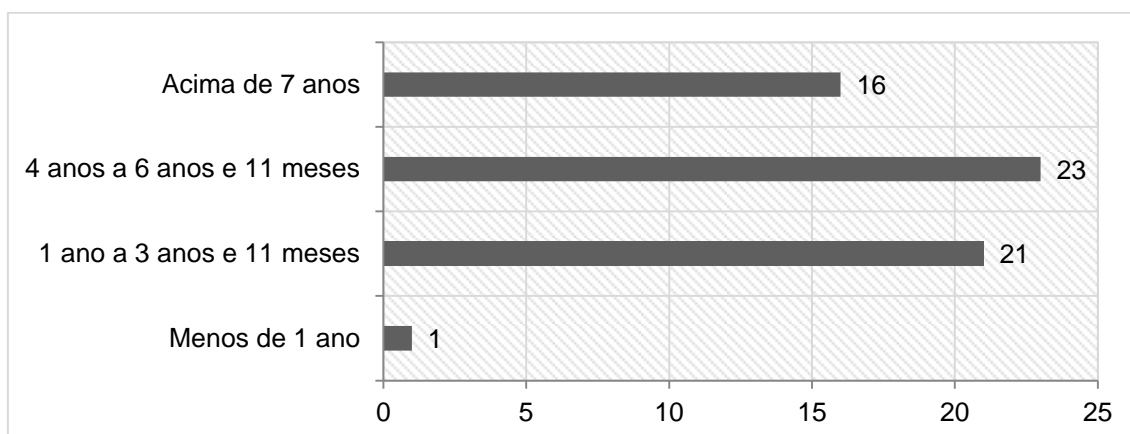
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A diversidade na formação pode ser justificada pelo fato de a exigência mínima de formação para o ingresso ao cargo ser o Ensino Médio completo. Contudo, observa-se que a formação que mais se destaca é em Pedagogia, com 17 (28%) cuidadores com tal formação, seguida do Ensino Médio completo, com 12 (19%), e o superior em outras áreas, com 7 (16%), como assistente social, direito, comunicação social e educação física. Oito (13%) dos cuidadores possuem formação em Técnico em Enfermagem, sete (11%) possuem superior incompleto e três (5%) deles possuem outras formações, como técnico em laboratório, cuidador ou realizou capacitação pela Diretoria de Educação Especial.

No que se refere à modalidade de ensino em que atuam 34 (56%) dos cuidadores atuam na Educação infantil, 17 (28%) no ensino fundamental, dois (3%) com atuação no ensino fundamental I e II, um (2%) atua tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e seis (10%) não responderam. Ocorre predominância na educação infantil porque o município tem um número maior de escolas nesse nível de ensino.

Em relação ao tempo de serviço dos cuidadores encontramos a seguinte configuração (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tempo de serviço dos cuidadores do município (n = 61)

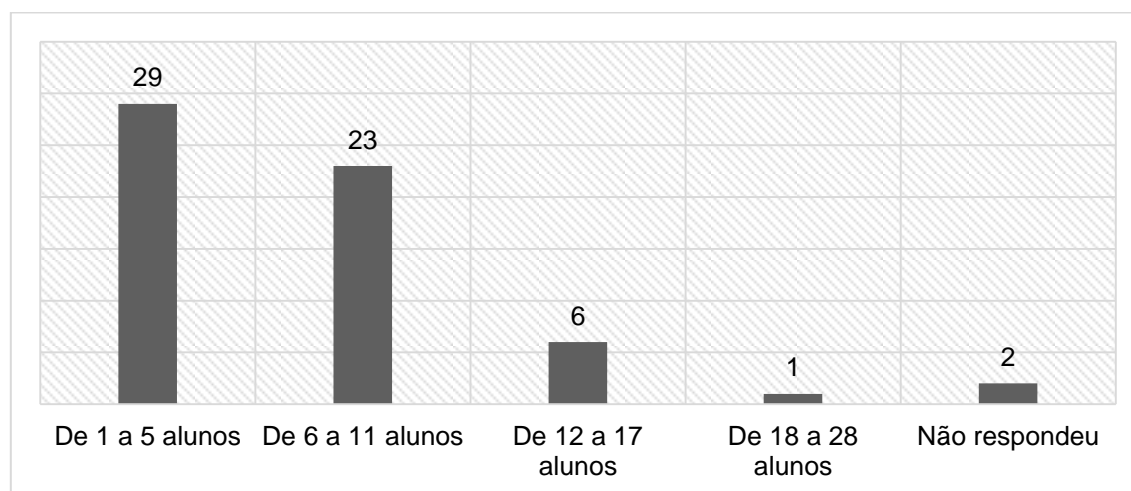


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando que o cargo de cuidador na cidade foi criado em 2010, é possível visualizar que existem cuidadores em atuação desde o primeiro concurso, sendo 16 deles com sete ou mais anos de experiência, 23 deles possuem de quatro a seis anos de trabalho, 21 com um ano a três anos de trabalho e um deles com menos de um ano de trabalho, o que aponta a realização de concursos recentes pelo município.

Quanto à quantidade de alunos sob responsabilidade dos cuidadores, os seguintes dados foram obtidos (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Quantidades de alunos por cuidador (n = 61)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 3 nos permite observar que 29 (47%) cuidadores são responsáveis pelo cuidado de um a cinco alunos, 23 (38%) deles se

responsabilizam por seis a onze alunos, o que pode ser considerado uma quantidade adequada, embora não tenhamos os dados que pudessem relacionar com o nível de ensino do aluno e sua condição. Contudo seis cuidadores (10%) estão com 12 a 17 alunos e um cuidador com 18 a 28 alunos, o que pode não ser muito adequado, a depender das tarefas desempenhadas e da faixa etária desses alunos. Lembrando que 34 cuidadores, representando 56% deles atuam na educação infantil, 17 (28%) no ensino fundamental e os outros atuam em ambos os níveis de ensino, sendo que apenas dois deles (3%) atuam no ensino fundamental-ciclo 2, portanto, os dados apontam para uma atuação preponderante na educação infantil e fundamental-ciclo 1, o que nos leva a ponderar que estar responsável por mais de 20 alunos pode revelar uma situação pouco favorecedora para o desempenho de sua função.

No item a seguir discutiremos a função dos cuidadores e a percepção dos mesmos sobre sua atuação e a implicação sobre o desenvolvimento dos alunos.

3.2 Percepção dos cuidadores sobre sua função e atuação

Na tentativa de compreender como os cuidadores conceituam e percebem sua função e sua própria atuação perguntamos: “O que é ser cuidador (a) escolar?”. As respostas puderam ser classificadas em três categorias, relacionadas às necessidades dos alunos e são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias sobre a atuação dos cuidadores

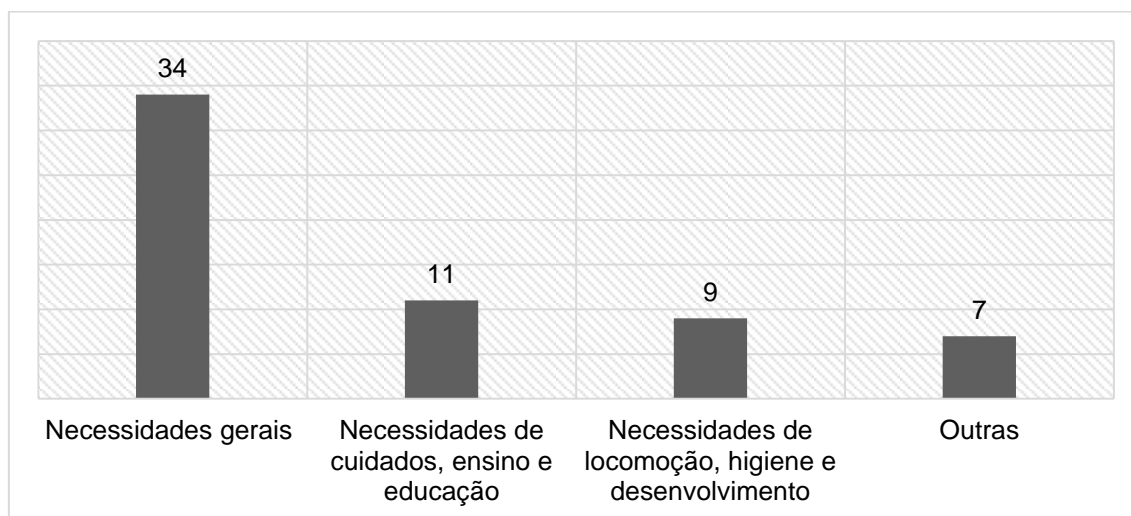
Categorias	Descrição
Necessidades gerais	Respostas que incluem várias necessidades dos alunos, seja de cuidado, saúde, educação, carinho entre outras.
Necessidades de cuidados, ensino e educação	Respostas que focam os cuidados e a necessidade de ajudar para ensinar e educar os alunos.
Necessidades de locomoção, higiene e desenvolvimento	Respostas que focam a função específica do cuidador de locomoção,

	higiene e desenvolvimento.
Outras	Respostas que não focam as necessidades dos alunos.

Fonte: Elaboração das autoras.

Com base na análise das respostas e a relação com o quadro de categorias, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 4 – Percepção dos cuidadores sobre sua atuação (n = 61)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos perceber que 34 (56%) dos cuidadores consideram que a atuação do cuidador escolar se relaciona às necessidades gerais do aluno e consideram que é preciso:

Assistir, auxiliar, cuidar do aluno com deficiência em suas mais variadas síndromes, tanto na área de educador quanto saúde, quando ele não faz sozinho, e colaborando com sua autonomia e independência, praticando inclusão (C09) (informação verbal);

Alcançar o desenvolvimento integral da criança e ver a evolução de todo trabalho executado (C25) (informação verbal);

Cuidar e zelar pelo bem-estar da criança a ser atendida (C44) (informação verbal);

Pessoa que auxilia no trato dos alunos com deficiência (C60) (informação verbal);

Ser participativo e dar apoio às necessidades dos alunos (C14) (informação verbal).

Observamos um envolvimento importante dos cuidadores com os alunos e uma preocupação em auxiliá-los em vários aspectos como saúde, autonomia, independência, bem-estar etc. Isso denota responsabilidade com sua atuação e o desempenho de sua função. Contudo, extrapolam a função específica que deveriam cumprir e, no limite, pode até demonstrar uma concepção protecionista em relação àqueles com deficiência.

Onze (18%) cuidadores consideram que devem responder às necessidades de cuidados, ensino e educação com os seguintes argumentos:

Gostar de trabalhar com crianças e ajudar a entender o conteúdo (C02) (informação verbal);

Misto de funções que pais e professores exercem (C44) (informação verbal);

Ser o mediador entre a criança e a escola (C14) (informação verbal);

Ser responsabilizado pelos cuidados, educação e ensino dos alunos (C60) (informação verbal).

Como vemos, a preocupação em mediar o processo de ensino para que o aluno compreenda o conteúdo e até mesmo exercer funções da família e dos professores estão presentes na percepção dos cuidadores, entretanto, isso é bastante complexo se considerarmos que 17 (28%) deles possuem formação em Pedagogia. Contudo, 40 (66%) deles não possuem formação pedagógica e quatro não responderam a questão, portanto, não temos como saber se estariam habilitados profissionalmente para o exercício do ensino. De qualquer forma, a função de cuidador escolar não inclui o papel didático do ensino, embora, logicamente, ele pode ser considerado, numa abordagem ampla, como um educador.

Nove (15%) dos cuidadores localizam sua função nas necessidades de locomoção, higiene e desenvolvimento do aluno, percepção mais alinhada à proposta que se tem colocado no plano global, ou seja, alguém para garantir

que esse aluno tenha suas necessidades básicas atendidas para que possa acessar o currículo escolar. Comentam o seguinte:

Zelar pela criança sem permitir danos à sua integridade física e psicológica, prestar cuidados de higiene e oferecer auxílio, com paciência (C23).

Também encontramos sete (11%) cuidadores que deram outras respostas como:

Dedicação, amor e retorno (C12) (informação verbal);

Ética (C35) (informação verbal);

Poder ajudar aqueles que necessitam (C57) (informação verbal).

Pelos dados, podemos perceber que ainda é confusa a percepção dos cuidadores sobre a sua função e como deve atuar com os alunos com DI, uma vez que apenas 15% dos respondentes focaram o papel definido na legislação e 74% consideram ou que devem atender suas necessidades gerais (56%) ou necessidades de cuidados, ensino e educação e 11% não respondeu à questão e, embora não saibamos seus motivos, poderíamos inferir que tiveram dúvidas sobre como definir tal função. Obviamente o que observamos está relacionado com a própria discussão na literatura e mesmo na legislação, pois ao considerar os cuidadores como participantes da esfera escolar e também educadores, acaba-se por confundir o seu papel, uma vez que ser educador num sentido amplo não significa ser responsável em ensinar tais alunos, mas sim possibilitar que suas condições de locomoção, higiene e alimentação sejam atendidas para garantir o seu bem-estar e, como consequência, possibilitar seu acesso curricular para aprendizagem.

Certamente, a relação do cuidador com a família é um aspecto importante, uma vez que ele exerce uma função da maior importância que é a manutenção do bem-estar do aluno. Assim, perguntamos, por meio de questões fechadas, sobre a parceria com o aluno e com a família,

questionando sobre a relação do aluno e da família com o cuidador e vice-versa, do cuidador com a família.

Ao ser perguntado sobre a iniciativa do aluno em procurar o cuidador para solicitar ajuda na realização de alguma tarefa específica, 50 (82%) profissionais responderam positivamente; e ao perguntar se são procurados pelos alunos para ajudá-los em todas as tarefas, 22 (36%) responderam que sim. Esses dados demonstram confiabilidade dos alunos em relação aos seus cuidadores, entretanto, se pensarmos nos 22 casos que sempre solicitam ajudam em tudo, parece haver certa dependência do cuidador pelo aluno.

Em relação à interação com as famílias, 36 (59%) cuidadores responderam que as famílias procuram o cuidador para conversar sobre o andamento das atividades, o que colabora no processo de escolarização dos seus filhos e, como já pontado, é de suma importância para que, segundo Meira (2007), Angelluci (2011) e Oliveira (2015), o cuidador possa conhecer a realidade do aluno e seus hábitos. De forma geral, é possível verificar que existe uma relação entre cuidadores e responsáveis pelos alunos com DI, o que pode resultar numa melhor adequação do trabalho desenvolvido e, certamente, poderá trazer implicações para o desenvolvimento do aluno.

3.3 Percepção dos cuidadores sobre sua prática profissional

Como pudemos perceber na literatura e observar pelos dados até aqui, a prática profissional do cuidador ainda está num processo de construção, seja por ser uma função escolar recente, seja devido às dificuldades presentes na escola, ao trabalhar com alunos que possuem maiores comprometimentos em seu desenvolvimento motor, linguístico ou de autonomia nas atividades de higiene. Dessa forma, não é de se estranhar que algumas atribuições se confundam entre o cuidar, o educar e o ensinar.

Assim, para investigar a percepção dos cuidadores sobre sua prática profissional, perguntamos se ele mudaria sua prática em relação ao aluno com deficiência intelectual e 27 (44%) deles responderam que sim, 14 (23%) que não e 20 (33%) cuidadores não responderam à questão. Entre os que responderam que sim, seis (22%) deles não justificaram suas respostas e 21

(78%) cuidadores apresentaram argumentos que puderam ser categorizados da seguinte forma (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Justificativas em relação à necessidade de mudanças na prática profissional dos cuidadores (n = 27)



Fonte: Elaboração das autoras.

Os cuidadores trouxeram vários aspectos para justificar sua percepção sobre a necessidade de mudanças em sua prática profissional, sendo que 14 deles (52%) consideram a questão da autonomia como um ponto importante em sua atuação, mesmo em relação ao tempo para o trabalho com o aluno com DI e, um deles pondera sua impossibilidade, pois depende da autorização do professor. Algumas de suas falas estão ilustradas a seguir.

Gostaria de ter mais autonomia (C05) (informação verbal);

Gostaria de ter mais tempo (C48) (informação verbal);

Adoraria mudar, mas não posso. Vindo dos professores nada muda (C23) (informação verbal).

Preocupante a resposta do cuidador (C23) em relação à sua percepção sobre a indisposição do professor em mudar. Quais seriam os motivos para afirmar isso? Estaria ele percebendo alguma imobilidade pedagógica do

professor em relação ao aluno DI? Da mesma forma, observamos nove (34%) dos cuidadores apontando ser necessário focar mais naquilo que o aluno precisa, seja relacionado às atividades pedagógicas, materiais, recursos, ou mesmo à comunicação alternativa. Apontam da seguinte forma:

Dão preferência para algumas crianças por causa da família e não pela real necessidade (C61) (informação verbal);

Gostaria que o professor aplicasse mais atividades específicas (C23) (informação verbal);

Sairia mais da sala de aula, trabalharia mais a concentração (C07) (informação verbal);

Precisa de mais técnicas adaptadas (C35) (informação verbal);

Adaptações de materiais (C28) (informação verbal);

Intensificar a comunicação concreta e comunicação alternativa (C12) (informação verbal).

Os cuidadores se remetem a questões importantes relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula, como melhor adequação das tarefas a serem apresentadas para os alunos e, fator importante, o trabalho com a comunicação.

Dois (7%) deles comentam a necessidade de se manter uma postura mais profissional, sem tanto envolvimento emocional e sem assumir funções que não se relacionam com suas atribuições. Dizem o seguinte:

Usaria mais o profissional ao invés do emocional (C59) (informação verbal);

Muitas vezes acabamos desempenhando papéis que não são nossos, segregando o restante (C32) (informação verbal).

Fatores importantes para não assumir uma postura paternalista com os alunos DI e, sim, uma postura capaz de levá-los ao desenvolvimento de autonomia e independência em suas ações e atitudes. Observamos, também, dois (7%) cuidadores consideram que o trabalho está adequado.

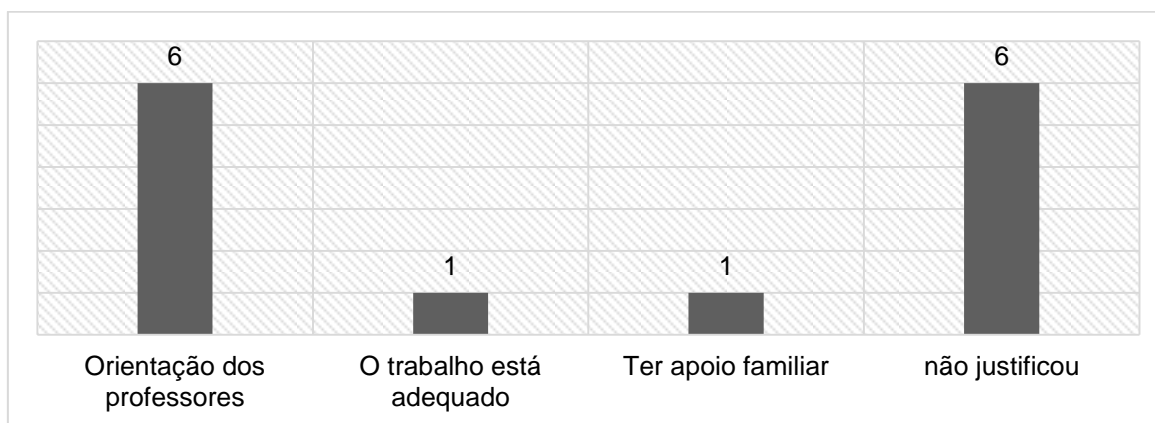
Ainda não trabalhei com aluno DI, mas todos que passam por atendimento têm melhorado (C49) (informação verbal);

Trabalho maravilhoso, continuação de uma mãe (C02) (informação verbal).

Importante a percepção dos cuidadores sobre a relação entre o atendimento do cuidador e a melhora do aluno, embora não saibamos exatamente a que tipo de melhora se refere, por outro lado, a fala de C02 que identifica o seu trabalho como o de uma mãe, pode estar apontando certa confusão em sua função que, diferentemente de uma mãe ou da atuação doméstica, a prática do cuidador está diretamente ligada ao fator de acessibilidade do aluno às tarefas e atividades escolares e, da mesma forma, sua fala pode revelar uma relação mais emocional do que profissional.

Entre os que responderam que não, seis (43%) deles não justificaram sua opinião e os oito (57%) que justificaram utilizaram os seguintes argumentos (Gráfico 6):

Gráfico 6 – Justificativas em relação à manutenção da prática profissional dos cuidadores (n = 14)



Fonte: Elaboração das autoras.

Observamos que para seis (43%) cuidadores, a manutenção da prática profissional tal como está se justifica devido ao fato de estarem submetidos à orientação do professor, um (7%) deles considera que o trabalho está adequado e um (7%) que não seria o caso de se mudar a prática, mas de

contar com mais apoio familiar. Ao se referirem a orientação do professor apontam o seguinte:

A professora regular com a especialista tem a liberdade de esquematizar, pensando e agindo em sincronia e sintonia. Nem sempre dá certo, mas tentamos (C23) (informação verbal);

O que me é orientado procuro executar com solicitude e tenho visto os objetivos sendo alcançados (C10) (informação verbal);

Seguimos orientações dos professores (C31) (informação verbal).

Pelas falas nos parece que os cuidadores estabelecem uma relação positiva com os professores, seguindo suas orientações e conseguindo observar o alcance de alguns objetivos, apesar de explicitarem quais seriam.

Todas as respostas são muito ricas e apontam o movimento de constituição de uma recente função escolar, a do cuidador, tão necessária para que o aluno com DI tenha suas necessidades básicas respondidas e possa, então, acessar as tarefas e as atividades escolares, as quais, certamente, propiciarão seu desenvolvimento em direção às funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2000), ou seja, aquelas funções especificamente humanas, de autorregulação, criatividade, raciocínio, linguagem entre outras.

4 Conclusões

O estudo teve como objetivo analisar a percepção do cuidador-escolar quanto à sua atuação junto aos alunos com DI, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo. Pudemos observar que suas percepções em relação à sua função e atribuição se relacionam com os apontamentos da literatura.

A função de cuidador na SME se encontra num momento de consolidação, respeitando a legislação federal ao regular essa função por meio de documentos municipais, o que nos permite inferir que há um movimento na busca de atender as necessidades específicas de todos os alunos, inclusive daqueles com DI, como foi o caso de nosso estudo.

Os cuidadores apresentam diferentes formações, porém 28% deles são formados em Pedagogia que, se por um lado pode propiciar uma postura mais educacional, por outro, pode contribuir para se confundir com uma atuação mais pedagógica do que de cuidados básicos. Eles são contratados por meio de concurso público e recebem cursos de formação antes do início na função e depois em forma de formação continuada.

As percepções dos cuidadores em relação ao aluno com deficiência intelectual, sujeito da pesquisa, é a de que se deve construir uma ponte que ligue suas atribuições às necessidades educacionais desses escolares, contudo foi possível perceber certa indefinição sobre seu papel, entre o cuidar e possibilitar o acesso às tarefas escolares e educacionais ou, além disso, atuar como um suporte pedagógico ao professor em sala de aula.

Ainda que os cuidadores participantes da pesquisa sejam de uma mesma secretaria, suas percepções são bem diferenciadas, de acordo com sua realidade, com o aluno que recebe os seus cuidados e sua interpretação acerca do que deve fazer, além, obviamente, da relação que estabelece com sua própria concepção da deficiência em si e das possibilidades de cada um dos alunos.

É importante também considerar que o tema precisa ser mais explorado, a fim de que se amplie e consolide o arcabouço teórico, visto que na literatura o termo *cuidador* não se apresenta consolidado, nem na dimensão conceitual, nem na dimensão das atribuições. São mais evidenciados na literatura os cuidados voltados ao âmbito da saúde e cuidados domésticos a pessoas idosas e àquelas com deficiência em diversas faixas etárias. O cuidador é tido como sinônimo de responsável, podendo ser até mesmo uma pessoa da família. São raras as menções ao cuidador-escolar, objeto desse trabalho, que se pautou na legislação vigente em nosso país e no movimento de consolidação de tal função.

O que podemos afirmar com certa segurança é sobre absoluta necessidade de um profissional que atue na escola para oferecer e propiciar os cuidados básicos de alimentação, higiene e locomoção para os alunos que necessitem. Isso possibilitará maior bem-estar aos alunos, melhor organização

do trabalho pedagógico e ampliação do acesso desses alunos ao ambiente escolar e à realização das atividades escolares e educacionais.

Referências

ALBANO, P. B. *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES [AAIDD]. *Definition of Intellectual Disability*. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WxL6BmeG_IU. Acesso em: 26 ago. 2020.

ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na Rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. *In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B (Org.). Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 187-225.

BAURU. Secretaria Municipal de Administração. *Concurso Público*. Edital nº 06/2019. Para o provimento do cargo público efetivo de Agente Educacional – Cuidador de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos. Bauru: Secretaria Municipal de Administração, 2019. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_concursos/concursos_documentos/concurso_300/concurso_300_anexo_1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016a. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016b. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef_2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. *Lei nº 5.973, de 28 de setembro de 2.010*. Cria cargos de Cuidador de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos no Quadro Permanente de Cargos Efetivos da Prefeitura Municipal de Bauru. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2010. Disponível em: https://sapl.bauru.sp.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/6153_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de lei do senado nº 228, de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118223>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 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: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Instituída por Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002. Brasília: Ministério do Trabalho, 2020. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

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

CORDEIRO, C. M.; VOLPATO, M. T. O. O papel do tutor no contexto da educação inclusiva: formação e dificuldades. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, n. 9, p. 9-24, 2017.

DRAGO, S.; OLIVEIRA, A. A. S. Auxiliar de vida escolar: análise do projeto Rede do município de São Paulo. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (Org.). *Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018. p. 111-135.

GHEDINI, L. S. L.; MANCINI, M. C.; BRANDÃO, M. B. Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular – revisão de literatura. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14079>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GHIRELO-PIRES, C. S. A. Formas usuais de entendimento sobre a Síndrome de Down e a teoria Histórico Cultural. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N.

S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012. p. 13-21.

GIANGRECO, M. F.; BROER, S. M. Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 20, n. 1, p. 10-26, 2005.

GOMES, C. G. C; MENDES, E. C. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

MASSON, L. P., BRITO, J. C.; SOUSA, R. N. P. O trabalho e a saúde de cuidadores de adolescentes com deficiência: uma aproximação a partir do ponto de vista da atividade. *Saúde Social*, São Paulo, v. 17, n. 4, p.68-80, 2018.

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.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v27n82a10.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

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.

SANTOS, W.; PEREIRA, L. G.; FARIAS, A. L. P. A importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educativas especiais: da educação especial no modelo segregado a perspectiva da educação inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. Anais II CINTEDI. Campina Grande: 2016.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VIÉGAS, L. S.; ASBAHR, F. S. F.; ANGELUCCI, C. B. Apresentação. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B (Org.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-21.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Obras Completas. Tomo Três. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Obras completas. Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Notas de fim de página

¹ A AAIDD (2010, p. 1) define que deficiência intelectual “[...] é a deficiência caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade”.

² De acordo com AAIDD (2010), os apoios podem ser: **Intermitente** – apoio efetuado apenas quando necessário; **Limitado** – apoio intensivo caracterizado por duração contínua, por tempo limitado, mas não intermitente; **Extensivo** – apoio caracterizados pela regularidade, normalmente diária, em alguma área de atuação, tais como na vida familiar, social ou profissional; **Permanente (Constante)** – apoio constante e intenso, necessário em diferentes áreas de atividade da vida. Os apoios são recursos e estratégias que melhoram o funcionamento humano e devem ser alinhados às necessidades individuais de suporte.



Fatores favorecedores na inclusão da criança com deficiência visual na Educação Infantil: a perspectiva do brincar

Keli dos Santos Guadagnino

*Pedagoga. Professora com atuação na Educação Infantil. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional. Mestranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.
E-mail: kelistos@hotmail.com*

RESUMO

Esse artigo aborda a temática da inclusão da criança com deficiência visual no contexto da Educação Infantil, considerando a perspectiva do brincar. A problematização desse estudo partiu do questionamento sobre quais práticas utilizadas pelos professores no momento do *brincar* podem favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual? Teve como objetivo identificar possíveis fatores favorecedores do brincar que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual por meio de um estudo bibliográfico. A coleta de dados foi realizada no Portal de Periódicos CAPES, considerando publicações entre 2008 a 2018, e os descritores: *Brincar AND Deficiência Visual AND Educação Infantil*. Obteve-se o resultado de 204 artigos sobre a temática e desses, após análise preliminar, apenas cinco se adequaram ao objetivo desse estudo. Os cinco artigos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo, considerando os temas que emergiram dos próprios dados. Como resultados, constatou-se que os educadores que atuam com crianças com deficiência visual devem ter maior atenção quanto à mediação das ações pedagógicas e planejar as atividades pensando em recursos e estratégias de apoio para a criança, assim como, o uso da linguagem, aspecto em destaque nos artigos analisados. A comunicação dos educadores nessas relações torna-se primordial para auxiliar no desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Foram discutidos nesse estudo apenas alguns aspectos envolvidos com a temática. Portanto, sugere-se a relevância da realização de novas pesquisas considerando-se as diversas especificidades existente no âmbito do brincar.

Palavras-chave: Brincar. Deficiência Visual. Educação Infantil.

Favoring factors in the inclusion of children with visual impairment in early childhood education: the perspective of play

ABSTRACT

This article addresses the issue of including children with visual impairments in the context of early childhood education, considering the perspective of playing. The problematization of this study came from the question about which practices used by teachers when playing can favor the development of children with visual impairment? The objective was to identify possible factors that favor playing that contribute to the development and learning of children with visual impairment through bibliographic study. Data collection was carried out on the CAPES Periódicos Portal, considering publications between 2008 and 2018 and the descriptors: Brincar E Visual Deficit and Early Childhood Education. The result of 204 articles on the subject was obtained and, of these, after preliminary analysis, only five were adapted to the objective of this study. The five selected articles were submitted to content analysis, considering the themes that emerged from the data itself. As a result, it was found that educators who work with visually impaired children should pay more attention to the mediation of pedagogical actions and plan activities with resources and strategies to support the child, in addition to the use of language, an aspect highlighted in the analyzed articles. The communication of educators in these relationships becomes essential to assist in the development of children with visual impairment. In this study, only a few aspects involved with the theme were discussed. Therefore, the relevance of conducting new research is suggested considering the different specificities existing in the scope of play.

Keywords: Play. Visual impairment. Child education.

1 Introdução

Entre as especificidades da Educação Infantil, o brincar tem papel fundamental na aprendizagem da criança. Nesse sentido, as crianças com deficiência visual que participam deste contexto, obtêm relevantes contribuições em prol de seu desenvolvimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil,

[...] o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Nessa perspectiva, o brincar é uma importante forma de comunicação e interação entre as crianças, pois é por meio da brincadeira que a criança pode estimular a imaginação, fantasiar e criar situações novas. Desta forma, possibilita contribuições para o processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual, considerando as especificidades de cada uma delas, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Nesse sentido, o objeto de estudo nesse artigo é o *Brincar*, considerando as diversas especificidades das crianças com deficiência visual envolvidas no contexto da Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu art. 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas, são: as interações e as brincadeiras, o que nos leva a refletir sobre o brincar, diretamente relacionado com as interações que este ato estabelece.

Kishimoto (2010) salienta nesses aspectos, as diversificadas interações: com a professora, com as crianças, com os brinquedos e materiais, entre criança e ambiente, interações (relações) entre a instituição, a família e a criança.

Para Kishimoto (2010), as crianças com deficiência e outras especificidades, precisam de ambientes ricos para suas necessidades e devem brincar junto com as crianças sem deficiência. A utilização de brincadeiras que estimulem a empatia entre as crianças contribui para compreender as dificuldades do outro, tais como:

[...] experimentar adivinhar, de olhos vendados, quais são os objetos retirados de dentro de uma caixa (cegas); tirar o som da televisão e deixar que as crianças tentem compreender o que se passa (surdas); colocar meias grossas nas mãos para abotoar botões ou amarrar os sapatos (paralisia cerebral). Mostrar quadros e cartões pintados por deficientes físicos com os pés e as mãos ajuda as outras crianças a perceberem que

os deficientes também têm saberes e que podem fazer cartões e quadros maravilhosos [...] (KISHIMOTO, 2010, p. 11).

O brincar desperta a curiosidade da criança e, conforme são utilizados cada objeto ou brinquedo, elas vão formulando hipóteses sobre a utilidade de cada um. Quando descobrem o que é possível fazer com cada objeto, elas se encantam com os resultados e aprendem muito de forma lúdica (KISHIMOTO, 2010).

Portanto, a problematização desse estudo parte do seguinte pressuposto: *quais práticas utilizadas pelos professores no momento do brincar podem favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual?*

1.1 Objetivo

No contexto da Educação Infantil, esse estudo tem o objetivo de identificar possíveis fatores favorecedores, por meio do brincar, que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual.

2 Metodologia

Entende-se método científico como a série de passos que se utiliza para obter um conhecimento confiável, ou seja, livre da subjetividade do pesquisador e o mais próximo possível da objetividade empírica (GIL, 2019, p. 9).

Neste estudo optou-se pela Revisão Sistemática, que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Conforme Sampaio e Mancini (2007, p. 84) apontam, “as revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente [...] podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes [...]”.

Realizou-se buscas no Portal de Periódicos CAPES, além de levantamento bibliográfico em livros pertinentes ao tema. Utilizou-se critérios para a seleção do material, quais sejam: 1) descritores - brincar AND deficiência visual AND educação infantil; 2) estudos publicados entre 2008 a 2018; 3) análises dos títulos e resumos dos estudos.

Para a seleção dos estudos foram utilizadas estratégias de busca (SAMPAIO; MANCINI, 2007), sendo que, primeiramente, buscou-se estudos com os descritores “brincar AND deficiência visual” e posteriormente com os descritores “deficiência visual AND educação infantil”.

Após as buscas realizadas de acordo com os critérios, os textos que melhor se adequaram ao propósito deste artigo foram selecionados. A partir desses, realizou-se as análises, abrangendo aspectos relevantes correlacionados à temática e objetivo desse estudo.

Para as análises foram consideradas as especificidades da Deficiência Visual e, a partir disso, as informações foram organizadas e por meio das unidades de registros, os elementos foram estruturados (BARDIN, 2016).

A unidade de registro é de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto outros são feitos a um nível aparentemente linguísticos, como a “palavra” ou a “frase” (BARDIN, 2016, p. 134).

Dessa forma, os resultados e as discussões foram realizados a luz da literatura pertinente e, utilizou-se a análise temática (BARDIN, 2016). Os temas emergiram das unidades de significação existentes nos textos analisados e, para este estudo, os temas emergentes foram:

1. TEMA 1: Mediações das professoras nas brincadeiras das crianças com Deficiência Visual;
2. TEMA 2: Organização dos ambientes, estratégias e estimulação de sentidos diversos;
3. TEMA 3: As brincadeiras de faz de conta e as experiências vividas pela criança.

3 Resultados e discussão

Foram encontrados 204 artigos no período de 2008 a 2018, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Artigos encontrados conforme os descritores e período (2008 a 2018)

Descritores	Valor absoluto (n)	Valor relativo (%)
Brincar AND Deficiência Visual	47	23,04%
Deficiência Visual AND Educação Infantil	157	76,96%
Total	204	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Depois de encontrados, os artigos foram analisados de acordo com título e resumo, os quais foram esclarecedores para essa pesquisa (SAMPAIO; MANCINI, 2007), e foram selecionados os que melhor se adequaram a esse estudo, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Artigos selecionados para este estudo

Descritores	Valor absoluto (n)	Valor relativo (%)
Brincar AND Deficiência Visual	4	57,14%
Deficiência Visual AND Educação Infantil	3	42,86%
Total	7	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo que algumas publicações encontradas com o primeiro descritor se repetiram no segundo descritor e, por isso, foi realizada a exclusão dos artigos repetidos conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Artigos considerados para este estudo, excluídos por duplicidade e categorizados

Descritores	Considerados	Excluídos	Categorizados
Brincar AND Deficiência Visual	4	0	4
Deficiência Visual AND Educação Infantil	3	2	1

Total	7	2	5
-------	---	---	---

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir destes, conforme aspectos em comum entre os artigos que apareceram com maior frequência, emergiram alguns temas relevantes para este estudo, e por meio desses, as discussões foram realizadas.

Tema 1: Mediações das professoras nas brincadeiras das crianças com Deficiência Visual

Lev Semenovich Vygotsky está entre os autores que procuraram estudar as questões sobre a deficiência. Para Vygotsky (1997), existem dois tipos de deficiência: a primária, de origem biológica; e a secundária, que envolve aspectos de interações sociais.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação com outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação, e desta forma, a criança vai construindo seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Nos estudos de Pieczkowski e Lima (2017), investigou-se do que e de que forma as crianças com deficiência visual brincam no contexto familiar e educacional, visando compreender o brincar e o papel do brinquedo no desenvolvimento dessas crianças.

Pieczkowski e Lima (2017) utilizaram como instrumentos de coleta a entrevista semiestruturada e a observação nos momentos de brincadeiras das crianças com deficiência visual. Nesse contexto, observaram que a forma que

os professores interagem com o objeto na hora das brincadeiras pode determinar o interesse que as crianças terão em brincar e manusear esse material.

A comunicação das professoras com as crianças nas brincadeiras, informando antecipadamente como se dará as interações, possibilita para elas mais segurança, uma vez que, as crianças com deficiência visual precisam dessas orientações, pois elas não conseguem de imediato observar e compreender a ação proposta. A deficiência visual pode ocasionar dificuldades de aceitação do objeto, ou de rejeição tátil e, a mediação das professoras pode amenizar essa situação (PIECZKOWSKI; LIMA, 2017).

Quanto a essa questão, constata-se que as professoras entrevistadas consideram importante essa estratégia e ressaltam que a conversa explicando o que será realizado no dia e antes das atividades, a descrição detalhada dos objetos ou brinquedos que as crianças utilizarão, auxiliam no desenvolvimento desse público-alvo (PIECZKOWSKI; LIMA 2017).

É relevante salientar que os brinquedos que emitem alguma vibração, ruído ou sons de qualquer tipo, ocasionaram mais interesse na criança com deficiência visual em manuseá-lo, devido aos estímulos auditivos que eles transmitem (PIECZKOWSKI; LIMA 2017).

Tema 2: Organização dos ambientes, estratégias e estimulação de sentidos

As crianças sentem necessidade de brincar e essa ação está relacionada com seu desenvolvimento. As brincadeiras em geral estimulam ações coletivas e favorecem a elaboração intelectual (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018).

Rocha e Lourenço (2015) realizaram um estudo por meio de entrevistas com educadores e observações de brincadeiras da criança com deficiência visual, e, resalta-se que a criança precisa compreender o ambiente que explora. Nesse contexto, observaram que a criança utiliza seus sentidos remanescentes, por exemplo, o tato e a audição e, às vezes, o auxílio do paladar quando levam objetos à boca. Deste modo, todos esses sentidos contribuem para a criança com deficiência visual atingir seu objetivo.

Mas em grande parte das interações, também, ressaltam a questão do acompanhamento dos professores, a necessidade de intermediação durante as brincadeiras, para que a criança consiga brincar com maior variedade de objetos durante a ação (ROCHA; LOURENÇO, 2015). Além de propostas pedagógicas que explorem diversos sentidos sensoriais para criar outras possibilidades de perceber, conhecer e sentir o ambiente que estão inclusas, tendo assim, a linguagem como principal condutora desse desenvolvimento.

As crianças com deficiência visual não constroem representações mentais somente por meio de imagens, mas também, através de suas experiências sensoriais mediadas pela linguagem. Nesses aspectos, Carvalho e Pereira (2013) ressaltam que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança com deficiência visual. No brincar, elas estabelecem relações com o ambiente, com o outro e estimulam seus sentidos.

Os espaços dentro da sala de aula ou fora dela, quando bem organizados, são fatores que podem favorecer esse processo. Rocha e Lourenço (2015, p. 348), abordam que “a orientação e mobilidade pode ser trabalhada por meio de brincadeiras desde a Educação Infantil, contribuindo cada vez mais para a liberdade de locomoção para criança com deficiência visual nos diversos ambientes que frequenta”.

Para Oliveira e Braga (2014), conforme um estudo realizado sobre estratégias para favorecer o desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão no ensino infantil, os brinquedos e objetos para utilização desse público devem ter atrativos sonoros e texturas diferentes.

Nesse sentido, as autoras fornecem dicas para favorecer o desenvolvimento da audição e da linguagem dessas crianças (OLIVEIRA; BRAGA, 2014), dentre as quais:

1. Usar e valorizar atividades com objetos ou brinquedos sonoros, para aumentar o estímulo auditivo;
2. Conversar muito com a criança para explicar-lhe o que se está fazendo;
3. Colocar objetos sonoros em partes do corpo, exemplos: nos tornozelos e nos braços, para que a criança busque o estímulo e se movimente;

4. Os educadores, auxiliares e pais, devem conversar bastante com a criança em todo momento, nas atividades e em toda a rotina do dia a dia;
5. Os professores em momentos de maior atenção e aproximação com a criança, podem usar estratégias alternativas para facilitar a aquisição fonológica (sons da Língua), exemplo: deixar a criança tocar a sua boca, quando estiver produzindo sons bilabiais (/p/, /b/, /m/);
6. Deixar a criança manipular os objetos ao mesmo tempo em que o professor os descreve, entre outras.

Para realização dessas estratégias, deve-se considerar os aspectos individuais de cada criança. Em sua grande maioria, essas dicas se referem a aspectos de interação com a criança por meio de brincadeiras, no entanto, também favorecem o desenvolvimento de outras habilidades.

Tema 3: As brincadeiras de faz de conta e as experiências vividas pela criança

Para Vigotski (2009), as brincadeiras de faz de conta não se constituem em meras reproduções ou demonstrações do que a criança vive na realidade. Essa ação vai além do procedimento da imitação, pois o brincar envolve criação, as crianças criam e inserem elementos novos às cenas lúdicas.

A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização e o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança se desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 99).

Desse modo, o desenvolvimento da criança está relacionado com a apropriação da cultura que ela experimenta. Nesse sentido, as crianças em situações de brincadeiras, internalizam as práticas sociais por elas vividas e se apropriam da ação do brincar (VIGOTSKI, 2009).

Nessa mesma discussão, se faz necessário uma reflexão sobre a relevância do brincar no contexto escolar. As crianças nesse contexto estão propensas a aprender algo ou alguma coisa e, com isso, é preciso o auxílio para essa aprendizagem em aspectos como ambiente, mediação do professor, variedade de objetos ou brinquedos, até mesmo, sucatas podem ser utilizadas, pois a criança utiliza a imaginação e consegue criar as brincadeiras.

Nesse sentido, a utilização de recursos materiais variados possibilita o “Jogo de Papéis” e brincadeiras diferentes para a criança internalizar e, conseqüentemente, apropriar-se dessas experiências em favor de seu desenvolvimento.

No que se refere à brincadeira relacionada ao Jogo de Papéis, é relevante salientar os estudos do psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1904-1984), que teve importantes contribuições e, produções na área da psicologia e pedagogia infantil, porém no Brasil ainda muito pouco se encontra do próprio autor ou de referências que o citem (ELKONIN, 1998).

O termo “Jogo de Papéis” é utilizado para designar a brincadeira infantil não estruturada, com regras subentendidas e papéis definidos, por meio dos quais as crianças reproduzem os papéis sociais adultos com o intuito de inserção na sociedade (ELKONIN, 1998).

A obra *Psicologia do jogo* de Elkonin (1998) é resultado de mais de meio século de investigações teóricas e experimentais e reúne uma coletânea de trabalhos produzidos pelo autor no decorrer de sua carreira científica. Sendo que, no Brasil, esse foi seu único livro traduzido para o português.

Nesse livro, Elkonin aborda aspectos de seus estudos sobre a brincadeira infantil, que surgiram da observação de como suas filhas brincavam, e, apoiou-se nas teses lançadas por Vigotski na conferência ministrada no Instituto Pedagógico de Herzen, em Leningrado, intitulada “*O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança* em 1933”. “Foi nas ideias expressas por Vigotski nessas conferências que apoiei minhas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo” (ELKONIN, 1998, p. 4).

Nesse contexto, o autor queria superar os limites presentes nas pesquisas do jogo em geral, assim como, aquelas que se utilizam do jogo para atividade lúdica terapêutica, das atividades puramente didáticas pedagógicas e

manipulatórias, teorias essas que não explicitam a natureza específica do jogo protagonizado (ELKONIN, 1998).

Nesse sentido, para entender a questão do jogo não é possível somente compreender as funções que ele exerce, ou seja, analisar cada faculdade: percepção, representação, imaginação e outras, como se fosse possível chegar através desses elementos a globalidade da natureza do jogo.

[...] Talvez seja possível, inclusive determinar com certo grau de precisão o peso de cada um desses processos nas diversas etapas de desenvolvimento de um ou outro jogo. Não obstante, decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de vinculação à realidade circundante (ELKONIN, 1998, p. 23).

O jogo é uma das principais atividades da criança, e, conforme Elkonin

O jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 1998, p. 31).

A base do jogo protagonizado refere-se às relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem, a variação concreta dos diferentes tipos de vida (ELKONIN, 1998).

Nesse sentido, percebemos qual é o real papel da brincadeira/jogo no desenvolvimento infantil. Portanto, o jogo e a brincadeira estão diretamente ligados às condições históricas e sociais da criança e às relações concretas de sua vida. Assim, na educação infantil, as crianças com deficiência visual têm grandes contribuições ao participar desse contexto lúdico.

O desenvolvimento do jogo somente para efetivação das ações didático-pedagógicas e para fins cognitivos são muito limitados, não permitindo a evolução do jogo na esfera da protagonização (ELKONIN, 1998), onde acontece a reconstituição da atividade dos adultos na situação lúdica. Para

tanto, a aproximação da criança com a atividade dos adultos é uma ferramenta concreta com vistas para o trabalho social.

A atividade do jogo de papéis tem grande importância para o desenvolvimento da criança com deficiência visual e, quando planejada, seus objetivos se tornam maiores, por isso essas brincadeiras devem ser intencionalmente organizadas pelos professores, criando condições para que aconteçam.

As brincadeiras entre professor e aluno são muito relevantes. A relação particular que a criança com deficiência visual atribui ao sentido e o significado do brinquedo não estão presentes em qualquer situação, mas apenas surge ao longo do jogo, no próprio processo de brincar e envolver-se com a situação lúdica. Assim, a fantasia não está posta no brinquedo, mas é construída “no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia é necessariamente engendrada pelo jogo” (LEONTIEV, 1994, p. 130). Nesse sentido, a criança com deficiência visual precisa do apoio do professor para participar desses momentos de interação e para auxiliar na construção da imaginação.

O brincar não se resume apenas em dar um brinquedo ou dispor alguma coisa para a criança passar o tempo, é muito mais do que uma simples ocupação. Deve-se incluir procedimentos, organização, regras e materiais que a criança possa criar e recriar com ele, em outras palavras, são necessárias condições para que elas possam brincar. Principalmente, a criança com deficiência visual que necessita de outros estímulos para compreender determinada situação.

No jogo de “faz-de-conta”, a criança experimenta diferentes papéis sociais, funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos.

Desse modo, um dos principais fatores favorecedores para o desenvolvimento da criança com deficiência visual, é a comunicação entre os envolvidos nesse processo, mais especificamente, professor e aluno. O diálogo é enriquecedor nas práticas pedagógicas e contribui para o entendimento da criança em relação às atividades propostas pelos professores.

Através da brincadeira de faz de conta ou “jogo de papéis” a criança tem a possibilidade de associar ideias, pensamentos, impulsos e sensações. Ao

brincar, a criança com deficiência visual, assim como uma criança que não tem deficiência, mantém vínculos com outros alunos e com os professores, facilitando a sua aprendizagem (ELKONIN, 1998).

Nessa mesma discussão, Albarran, Cruz e Silva (2016) também constataram em seus estudos que a brincadeira se constitui em uma forma de aprendizado, considerando que se aprende a brincar. Assim, em meio às interações que observaram, apontam que as crianças aprendem a brincar umas com as outras e isso acontece quando ocorrem diversas observações e movimentos entre elas.

Particularmente, nos estudos de Rocha e Lourenço (2015), observou-se que nos momentos das brincadeiras de faz de conta, a criança por elas observada estava ausente, apenas as crianças videntes participavam desse momento. Esse fato ocorreu entre vários episódios de observação das autoras. Nesse sentido, pode-se considerar que cada criança se desenvolve de modo diferente. A criança vidente tem a imediata escolha por brincar ou não, mas a criança com deficiência visual não consegue perceber espontaneamente o que ocorre a sua volta, ela necessita de outras pessoas para intermediar e estimular essa ação. Portanto, a atenção dos educadores e auxiliares podem contribuir para a interação da criança com deficiência visual, pois a comunicação nesse momento é favorecedora desse processo.

4 Considerações finais

Considerando as buscas realizadas nesse artigo, em específico para a deficiência visual, observou-se que estudos sobre esse público em situações de brincadeiras no contexto escolar ainda são poucos.

Nas análises realizadas, pode-se observar que a mediação dos educadores surgiu como fator fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual, em meio às brincadeiras no contexto da Educação Infantil. No entanto, para a realização das práticas é necessário planejamento, considerando as especificidades das crianças com deficiência visual.

Como fator primordial, aponta-se para a comunicação, pois através da linguagem os educadores podem contribuir para a aprendizagem da criança com deficiência visual.

Aspectos relacionados à mobilidade, ambiente e recursos materiais, também foram alvo de investigação nos estudos analisados, considerando que a aprendizagem não acontece somente pela interação com os professores, mas sim, em todo contexto no qual a criança participa. Desse modo, quanto mais a criança com deficiência visual ouvir, sentir e vivenciar experiências novas, mais ela irá compreender e assimilar o que acontece ao seu redor e será significativa e produtiva a atividade de imaginação.

Respondendo ao questionamento apontado nesse estudo: quais práticas utilizadas pelos professores no momento do *brincar*, podem favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual? Conforme os estudos analisados, constatou-se que, nas brincadeiras, a prática que prevalece é o modo que o educador vai conduzir a mediação, uma vez que a criança com deficiência visual necessita de um guia ou orientador para as relações propostas.

As brincadeiras de faz de conta ou “Jogo de papéis” como denominado por alguns autores nesse estudo, podem favorecer essas crianças no desenvolvimento cognitivo, tátil e auditivo. Assim, se não houver rica intermediação entre elas, corre-se o risco de ficarem isoladas, contrariando assim, o sentido da inclusão.

Algumas estratégias são necessárias, considerando a especificidade da criança com deficiência visual.

No reconhecimento do outro, é importante o toque e a voz suave ao se comunicar com a criança, aproximando sua face do rosto dela para que ela possa percebê-lo e tocá-lo.

Para a promoção da sociabilidade, o educador pode chamar a atenção para a criança, demonstrando como ela pode e consegue brincar, para que seus colegas fiquem motivados a estabelecer a aproximação com a criança.

Brincadeiras com o uso das mãos, como: passa anel, batata quente, peças sensoriais, entre outros objetos e com auxílio da comunicação do educador, podem estimular a percepção tátil.

Para reconhecer texturas e formatos nas brincadeiras, é importante o uso de objetos coloridos e contrastantes, luminosos e de texturas variadas. Para essas, o educador poderá nomeá-las estabelecendo diálogo, para a criança associar a sensação ao objeto, entre outras estratégias que os educadores podem se adequar, devido às situações que se estabelecem.

Este estudo sobre o brincar na rotina da criança com deficiência visual na Educação Infantil abordou alguns aspectos envolvidos com a temática, portanto, é relevante dar continuidade aos trabalhos, considerando as diversas especificidades existente nesse âmbito.

Referências

ALBARRAN, P. A. O; CRUZ, E. A. P. S; SILVA, D. N. H. Crianças com cegueira e baixa visão: o brincar na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 199-210, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. Reto; A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

CARVALHO, A. M; PEREIRA, R. Brincar é assunto sério! *Revista Louis Braille*, v. 7, p. 9-10, 2013.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais do I SNCM*. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

[=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 26 ago. 2020.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-140.

OLIVEIRA, J. P; BRAGA, T. M. S. Estratégias para favorecer o desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão no ensino infantil. In: OLIVEIRA, J. P et al. (Org.). *Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 107-129.

PIECZKOWSKI, T. M. Z; LIMA, A. F. Brincar na infância: importância e singularidades para crianças com deficiência visual. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 9-24, 2017.

ROCHA, K. C. C.; LOURENÇO, E. A. G. A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 339-349, 2015.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Ensaios comentados. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Obras completas. Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Avaliações Personalizadas Online para alunos público-alvo da Educação Especial: análise qualitativa e da funcionalidade do recurso

Kátia de Abreu Fonseca

*Pedagoga. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, campus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: katia.fonseca@unesp.br*

José Roberto Barboza Junior

*Pedagogo habilitado em Deficiência Intelectual e Auditiva. Professor do AEE na Prefeitura Municipal de Dois Córregos-SP e de Barra Bonita-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).
E-mail: robertoeducador@outlook.com*

RESUMO

No processo de escolarização do aluno considerado como público-alvo da Educação Especial (PAEE), um dos conceitos discutidos sobre a prática docente é o da avaliação pedagógica, ou seja, como planejar e desenvolver mecanismos de avaliação que possam demonstrar, quantitativa e qualitativamente, os avanços pedagógicos de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e alta habilidade/superdotação. Como organizar momentos e instrumentos para avaliar a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula do ensino comum? Nesse cenário, foi construído e aplicado um recurso denominado “Avaliações Online Personalizadas” (APOn), utilizando o *Google Forms* como plataforma para o instrumento de avaliação, através da produção e construção do recurso pedagógico, considerando como referencial teórico o conceito de ajustes curriculares (flexibilidade, adequação e adaptação) como norteadores do processo de produção das avaliações. Esse recurso foi aplicado nas redes municipais de educação, garantindo os preceitos da realização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na qual todos os alunos, independentemente de serem ou não PAEE, podem ser submetidos aos mesmos critérios de avaliação, apenas com a adequação do recurso de avaliação que considere suas condições sensoriais e cognitivas. Os resultados quantitativos e qualitativos, relativos à funcionalidade dos recursos, foram positivos, o que nos faz pensar que esse recurso é indispensável para uma educação que contemple os princípios da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Avaliação. Avaliação Personalizada Online.

Personalized online assessments for students targeting special education: qualitative analysis and feature functionality

ABSTRACT

In the student's schooling process considered as the target audience of Special Education (PAEE), one of the concepts discussed about teaching practice is that of pedagogical assessment, that is, how to plan and develop assessment mechanisms that can demonstrate quantitatively and qualitatively, pedagogical advances of students with disabilities, autism spectrum disorder and high skill / giftedness. How to organize moments and instruments to evaluate the learning of the contents developed in the classroom of the common teaching? In this scenario, a resource called "Personalized Online Assessments" (APOn) was built and applied, using Google Forms as a platform for the assessment instrument, through the production and construction of the pedagogical resource, considering the concept of curricular adjustments as a reference (flexibility, adequacy and adaptation) as a guide to the evaluation production process. This resource was applied in the municipal education networks, guaranteeing the precepts of carrying out special education in the perspective of inclusive education, in which all students, regardless of whether or not they are the PAEE, can be subjected to the same evaluation criteria, only with the adequacy of the assessment resource that considers their sensory and cognitive conditions. The quantitative and qualitative results, relative to the functionality of the resources, were positive, which leads us to think that this resource is indispensable for an education that contemplates the principles of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Evaluation. Personalized online assessment.

1 Introdução

Os métodos de avaliação educacional utilizados em instituições de ensino brasileiras, em sua maioria, ainda apresentam dificuldades de operar a partir do princípio inclusivo, que prevê formas diferenciadas de avaliação, pois ainda se assiste uma prática, na qual, o recurso avaliativo, a partir de um referencial que intenta a ser homogeneizada, é utilizado pelo professor a todos os alunos de uma mesma turma, confiando que os alunos reproduzam os

conceitos no mesmo formato que lhes foram apresentados e, muitas vezes, não considerando a articulação individual do processo de ensino e aprendizagem.

Situações de culpabilidade ao aluno por não ter aprendido determinado conteúdo são comumente encontradas nos universos escolares com a máxima de que “o professor ensina, e se o aluno não aprende, é porque este não se dedicou o suficiente”, para se apropriar de tal conteúdo.

Avaliações com esse formato não representam o que de fato o aluno se apropriou dos conhecimentos, nem se é capaz de valer-se da aprendizagem dos conteúdos historicamente sistematizados e organizados para desenvolver funções superiores de pensamento e raciocínio.

Lamentavelmente, esses meios avaliativos não asseguram se o aluno aprendeu determinado conteúdo, o que mais é verificado é o não estabelecimento de novas relações entre conteúdo e sua aplicabilidade em situações externas ao universo escolar, tornando-se um instrumento hierarquizado e, muitas vezes, entendido como punitivo. Para Hoffmann (2012, p. 17), “a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”, não cumprindo assim, um de seus principais papéis que é o de fornecer para o professor um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Hadji (2001, p. 16), “deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível”. Nesse sentido, a avaliação deve ser entendida como a aprendizagem em ação, ou seja, conduzindo-o à reflexão e utilização dos conceitos aprendidos em esferas extraescolares.

Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e criar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno pode realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender? (HADJI, 2001, p. 24).

Para que a avaliação seja de fato inclusiva é preciso organizar condições para que todos os alunos tenham sua escolarização acompanhada e analisada com o intuito de planejamento de novas proposições pedagógicas, considerando suas particularidades.

O que se pretende apresentar neste texto é o recurso de Avaliação Personalizada Online (APON) que, embora seja personalizado, é possível verificar, de forma quantitativa, os avanços pedagógicos do aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE), quando comparado com resultados de avaliações anteriores – por instrumentos padronizados análogos aos alunos da turma (sem deficiência) –, como também de maneira qualitativa, uma vez que a escola “como espaço inclusivo, deve ter por desafio o sucesso de todos os seus alunos sem exceção” (FONSECA, 2011, p. 25), incluindo os processos de avaliação escolar.

Assim, frente à responsabilidade da escola em relação aos fundamentos da inclusão escolar, que prevê responder as necessidades específicas dos alunos PAEE, temos o compromisso de pensar em alternativas que possibilitem a plena participação dos alunos, pois, como conceitua Heredero (2010, p. 197), a inclusão deve ser compreendida como

[...] postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Há um grupo de alunos que, para além da reorganização pedagógica, a qual têm direito, é preciso considerar suas especificidades pela condição de sua situação particular, seja de deficiência, transtorno no desenvolvimento ou muita facilidade de aprendizagem em alguma área do conhecimento. Sobre isso, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva apresenta como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de

professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Sendo assim, como garantir a aprendizagem dos conteúdos apresentados e preconizados no currículo aos alunos considerados como PAEE? Partindo do princípio de que a aprendizagem se dá a partir da interação intencional entre professor, aluno e conteúdo, o que requer planejamento, não há motivo para se pensar em restrições à aprendizagem de alunos PAEE, uma vez que a organização da prática pedagógica deve atender à escolarização de todos, sem exceção.

Quando o professor baseia sua prática na organização do ensino que se fundamenta na tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2013), a avaliação é realizada com a intencionalidade de superar as possíveis dificuldades de compreensão de determinado conteúdo e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹, avançando na apropriação do conhecimento e assim sucessivamente.

Esta condição é configurada quando o ato de avaliar não se restringe a um professor que ensina ou ao aluno que aprende, mas sim entendida como um processo bidirecional, articulador e promotor do planejamento pedagógico, ofertando respostas que possibilitem retroalimentar e promover novas práticas pedagógicas para que o conteúdo escolar seja acessível a todos os alunos. Fonseca (2011, p. 23) pontua que “é preciso considerar que reformas se fazem a partir de processos, que dependem do sucesso de ações desencadeadas por seres humanos que acreditam nas capacidades de aprendizagem de todas as pessoas”.

Diante do contexto de uma avaliação quantitativa, que se reduz a mensuração do que e quanto o aluno aprendeu e que desconsidera a diversidade no processo e nos recursos do aprender, baseando-se em práticas homogeneizadoras, como única forma capaz de ensinar e atender a todos, se torna emergente pensar em práticas inovadoras, contemporâneas e atraentes, as quais sejam exercidas para a constituição de um novo contexto educacional

e, os ajustes curriculares têm se apresentado como estratégia positiva para atender às necessidades dos alunos, além de organizar uma prática que auxilie o avanço na escolarização dos alunos PAEE, como demonstrado por Fonseca (2011).

Ajustes curriculares, constituem-se em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realizem ajustes no currículo comum, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiência. Não um novo currículo, mas um currículo que a base reguladora seja o currículo comum, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos (FONSECA, 2011, p. 27).

Se os ajustes curriculares colaboram com a prática pedagógica na sala de aula do ensino comum, por que não se valer desta estratégia para avaliar o desempenho escolar dos alunos com deficiência?

Partindo do conceito e fundamento dos ajustes curriculares, é preciso planejar ações pedagógicas centradas nas condições individuais de aprendizagem dos alunos. Para tal, precisamos inovar a ação de avaliar, e nesse ponto podemos nos valer, inclusive, das Tecnologias Educacionais Digitais (TED).

O recurso *Avaliações Personalizadas Online (APOn)*, colocado em prática com alunos PAEE, pode ser entendido como um instrumento ou estratégia elaborado para avaliar a aprendizagem, considerando as necessidades específicas de cada um desses alunos, em congruência com o currículo escolar comum e com as demandas de aprendizagem apresentadas em sua história de escolarização, apoiada pela equipe envolvida nesse processo (professor da Educação Especial, professor generalista e gestores – diretores e coordenadores). Nesse sentido, o recurso apresentado ao aluno, é configurado para a motivação para o aprender, suas características pessoais e necessidades educacionais de aprendizagem, ponderando sua condição de deficiência sensorial ou intelectual, de transtorno e, de muita facilidade de aprendizagem.

Se faz importante citar uma das atribuições específicas do professor especializado da Educação Especial, dentre as quais (BRASIL, 2008):

[...] identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008, p. 4).

A escolha pela ferramenta metodológica interativa online deu-se pelas possibilidades que os recursos tecnológicos têm de facilitar o acesso ao conhecimento.

Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se com uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 47).

Assim, nesse artigo, temos como objetivo apresentar as possibilidades de organização de estratégia pedagógica avaliativa, como a APOn, para evidenciar um procedimento para se avaliar a aprendizagem dos alunos PAEE, tendo como referência os conteúdos preconizados no currículo comum.

A produção e, posteriormente, a utilização de APOns, para alunos PAEE, pode favorecer a análise da aprendizagem deles, tanto quantitativa quanto qualitativamente, e isso nos sugere ser um recurso promotor de acesso igualitário ao conhecimento, por meio de uma ferramenta de avaliação pautada no conceito de ajustes curriculares. Ademais, o uso de recurso tecnológico apresenta um alto potencial para que se elimine barreiras físicas, sensoriais e cognitivas e, dessa forma, ressignificar as relações sociais que as envolvem, além de produzir um método que promova a aquisição da aprendizagem e utilize esses conhecimentos para tornar a vida dos alunos funcional e inclusiva.

2 Desenvolvimento

Em questionamentos realizados por professores especializados da Educação Especial aos professores da sala de ensino comum, em momentos

de formação, sobre a escolarização do aluno PAEE e efetivação da inclusão escolar, foi evidenciada a necessidade de mudança da prática pedagógica avaliativa, para concretização do processo de ensino e aprendizagem, que objetiva a aprendizagem dos alunos PAEE. Entretanto, os conteúdos trabalhados deveriam ser mantidos e as propostas pedagógicas embasadas no currículo e na expectativa idade/série.

Para empreender as propostas de alteração nas práticas avaliativas, os fundamentos dos ajustes curriculares se apresentam de maneira auspiciosa para a elaboração das APOs. Desta forma, foram planejadas, elaboradas e aplicadas durante o segundo semestre do ano letivo de 2019, em redes municipais de ensino de duas cidades de pequeno porte do interior de São Paulo, para alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (6º ano) abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Ambiental, História, Geografia, Inglês e Educação Física.

O primeiro passo foi apresentar, aos professores do ensino comum, a proposta de implementação das APOs e esclarecer os benefícios que essa estratégia traria à escolarização do aluno PAEE e, conseqüentemente, a possibilidade de acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem deste alunado, compartilhado por ambos.

Aceito o desafio por parte dos professores do ensino comum, foi iniciado, conjuntamente, o diálogo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino comum, sobre os conteúdos dos diversos componentes curriculares. O professor preencheu um documento com as informações sobre o aluno e o conteúdo a ser trabalhado e, a partir da análise desses documentos e das matrizes avaliativas, enviadas com antecedência pelos mesmos, o professor especializado analisava e determinava quais tipologias de pergunta e quais adequações deveriam ser realizadas. Para tanto, foi necessária a discussão com os alunos PAEE, no momento do AEE, sobre preferências individuais (temas de interesse, recursos audiovisuais, etc.) para definir o contexto da APO e compreender quais ferramentas deveriam ser utilizadas na produção das APOs, sem que os

conteúdos das matrizes avaliativas fossem desconsiderados, com o objetivo de não comprometer o processo avaliativo.

Foram realizados testes de contraste, percepção visual, campo visual, tamanho da fonte de escrita com um aluno com baixa visão, para avaliar a usabilidade do recurso e foi possível concluir que o recurso atendia a todas as demandas, com a ressalva de que o *Tablet*, para o problema específico de visão, era o recurso mais adequado.

Finalizado o momento de compreensão dos envolvidos sobre as possibilidades avaliativas do uso das APOs, partiu-se para a realização do planejamento da elaboração das questões que comporiam as APOs.

O parâmetro utilizado como referência versou-se sobre o conceito de ajustes de Fonseca (2011, p. 27):

[...] ajustes curriculares, constituem-se em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realizem ajustes no currículo comum, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiência. Não um novo currículo, mas um currículo que a base reguladora seja o currículo comum, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos.

Esses parâmetros foram fundamentais para elaborar o perfil pedagógico do aluno que necessitava das avaliações personalizadas, ou seja, quem é o sujeito gerador de sentido do recurso, quais suas necessidades, limitações sensoriais, cognitivas ou motoras.

De modo ainda mais específico, no que se refere aos ajustes curriculares, é a definição e diferenciação dos termos flexibilização, adequação e adaptação curricular, que é importante informação na condução de uma avaliação inclusiva, apesar da autora, em sua pesquisa, não especificar as modalidades de ajustes propriamente às avaliações da aprendizagem, mas ao estabelecimento de práticas inclusivas, como apresentada a seguir:

Flexibilização - Programação das atividades elaboradas para sala de aula - diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino;

Adequação - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno - dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas;

Adaptação - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais - diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (FONSECA, 2011, p. 36).

A sequência foi produzir uma ferramenta que possibilitasse parâmetros de como construir o melhor recurso de acesso aos conteúdos trabalhados na sala de aula do ensino comum e, conseqüentemente, do conhecimento. A partir disso, foi elaborado um formulário online, disponibilizado pelo *Google Forms*, com questões variadas com diferentes estilos de questionário, sendo eles: de múltipla escolha; escala *Linkert* (escala linear, respostas curtas, construção de parágrafos); análise de *Graphics Interchange Format (Gif's)*; e vídeos produzidos de forma personalizada.

Antes de disponibilizar a APOn para o professor do ensino comum realizá-la com o aluno PAEE, testes foram desenvolvidos pelo professor especializado com classes que não tinham participantes PAEE, por meio da plataforma digital *Google Forms*, para entender todas as possibilidades tecnológicas que o recurso oferecia, tais como: imagens, vídeos, *gifs*, atividades de ligar, com o intuito de antecipar algum tipo de equívoco ou problema técnico. Após os testes o recurso foi considerado válido e adequado para o uso com os alunos PAEE.

As primeiras execuções das APOns foram para avaliação da aprendizagem dos conteúdos de uma aluna com baixa-visão, oito alunos com laudo de deficiência intelectual, cinco alunos com TEA, tendo como referencial teórico as matrizes avaliativas fornecidas pelos professores da sala de ensino comum. Na escola de um dos municípios em que havia estrutura física, as

APOns foram realizadas em laboratórios de informática com todos os alunos, com e sem deficiência, ou seja, numa perspectiva inclusiva.

Após a realização das APOns os resultados quantitativos foram registrados no banco de dados do próprio *Google Forms*, em planilhas, as quais puderam ser analisadas tanto pelo professor especializado quanto pelo professor do ensino comum, possibilitando a confecção de gráficos, que serviram de referências para elaboração de novas APOns. Após análises dessas planilhas foi possível elencar várias questões e entender como cada aluno reage a cada tipo de questão, o que nos permite melhor precisão nas elaborações desse instrumento de avaliação.

3 Considerações Finais

As APOns se apresentaram como eficiente estratégia pedagógica de avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE, colaborando com a sua escolarização no que se refere a efetivação da inclusão escolar que vai além do acesso e permanência do aluno PAEE na escola, ou seja, é possível avaliar sua aprendizagem e conseqüentemente ações inclusivas que repercutem no sucesso da escolarização desses alunos, sendo uma ferramenta eficaz na avaliação quantitativa e qualitativa, valendo-se do uso de ajustes curriculares que podem contribuir com as diferentes vias de aprendizagem.

Com esse recurso pedagógico avaliativo, foi possível verificar a vivência e experiência dos alunos PAEE com recursos tecnológicos, além de abordar conceitos, que a personalização torna acessível, assim como os aspectos emocionais, sociais e culturais.

Foram evidenciados, também, os aspectos de planejamento da ação pedagógica, tornando-a inclusiva e assumindo a real função dos processos avaliativos, proporcionando reflexão dos professores, do ensino comum e especializado em educação especial, sobre o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o equitativo e acessível.

Outro aspecto a considerar foi o impacto positivo na relação do professor da sala comum com o professor especializado, e na relação entre alunos, pois todos compartilham do mesmo conteúdo apresentado de formas diferenciadas.

As APOns permitiram o planejamento avaliativo colaborativo entre os profissionais, efetivando o processo de avaliação de alunos PAEE, reduzindo conflitos e criando uma teia de inter-relações educacionais, fazendo com que, na prática, o professor da sala comum possa compreender a função e a importância do professor especializado para uma prática docente que promova o desenvolvimento dos alunos.

Cabe destacar, que novas pesquisas devem ser realizadas de modo que demonstrem resultados significativos também na avaliação de alunos sem deficiências, ou seja, avançar das práticas avaliativas consideradas tradicionais para práticas interativas e tecnológicas, que alcancem os mesmos objetivos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 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: 21 ago. 2020.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONSECA, K. A. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

HADJI, C. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>.

Acesso em: 27 ago. 2020.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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, 2013.

Notas de fim de página

¹ Funções Psicológicas Superiores definidas por Martins (2013), a partir de estudos de Vigotski que visou as expressões funcionais na forma de comportamentos complexos, como “formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas”.

Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

Claudia Aparecida Prates

Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Rondônia-IFRO. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.

E-mail: claudia.prates@ifro.edu.br

Eduardo José Manzini

Livre-docente em Educação. Doutor em Psicologia Experimental. Docente Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.

E-mail: eduardo.manzini@unesp.br

RESUMO

A temática da avaliação da aprendizagem é pauta constante nas instituições de ensino em seus diversos níveis, entre educadores e pesquisadores, sobretudo com o advento da inserção do público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino, e isso vai além das políticas de cotas para o seu ingresso no Ensino Superior. As instituições de Ensino Superior devem oferecer condições para a permanência e êxito desses estudantes, considerando suas especificidades. Partindo desse pressuposto, esse estudo investigou as percepções de alunos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem utilizado durante o Ensino Superior. Os participantes da pesquisa foram quatro alunos surdos egressos do Ensino Superior na modalidade presencial, de cursos diversos. Trata-se de um estudo qualitativo/descritivo. Como coleta de dados foi utilizada entrevista não estruturada, que foi filmada e, para a transcrição teve o auxílio do intérprete de Libras. A análise de dados se deu por meio da construção de categorias, que é a base da técnica de Análise de Conteúdo. Dessa forma, foi possível evidenciar que há necessidade de transpor desafios, como a construção de acepções mais claras sobre metodologias para o aluno surdo. O surdo apresenta dificuldades com o domínio da língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação, seu letramento acontece de forma deficitária, uma vez que foi alfabetizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), ainda que tardiamente. Os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua viso-espacial e conteúdos imagéticos. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos devem considerar essas especificidades, exigindo um repensar das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Surdos. Inclusão.

Deaf students' perception of Higher Education learning assessment

ABSTRACT

The theme of learning assessment is a constant theme in educational institutions at its various levels, among educators and researchers, especially with the advent of the inclusion of the Special Education target audience in the regular education system, and this goes beyond quota policies. for entering Higher Education. Higher education institutions must offer conditions for the permanence and success of these students, considering their specificities. Based on this assumption, this study investigated the perceptions of deaf students about the learning assessment process used during Higher Education. The research participants were four deaf students who graduated from Higher Education in person, from different courses. This is a qualitative / descriptive study. As data collection, an unstructured interview was used, which was filmed and, for the transcription, had the help of the Libras interpreter. Data analysis took place through the construction of categories, which is the basis of the Content Analysis technique. Thus, it was possible to show that there is a need to overcome challenges, such as the construction of clearer meanings about methodologies for the deaf student. The deaf have difficulties with the mastery of the Portuguese language, the majority and used in the assessment model, their literacy happens in a deficient way, since they were literate in Brazilian Sign Language (Libras), although late. The deaf build their entire cognitive experience using the viso-spatial language and imagery content. In this sense, the assessment instruments must consider these specificities, requiring a rethinking of pedagogical practices.

Keywords: Learning assessment. Higher Education. Deaf. Inclusion.

1 Introdução

A educação numa perspectiva inclusiva tem sido pauta nos debates nacionais e internacionais e vem sendo um desafio para as instituições de ensino. As reflexões acadêmicas sobre a temática são recorrentes, sobretudo com relação ao aluno surdo, em função de suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

De acordo com Machado (2008, p. 69), a educação inclusiva “[...] leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas”. Neste contexto, a educação nesta perspectiva propõe mudanças de percepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino, pois o estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio.

A inclusão de alunos com deficiência nas instituições escolares ainda é um assunto que provoca discussões no âmbito educacional, mesmo após dez anos desde a elaboração da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MANZINI, 2018). Isso acontece em decorrência da necessidade de mudança de comportamento com relação às barreiras atitudinais existentes na sociedade, inclusive no contexto escolar.

Nesse sentido, a forma de se produzir um fazer pedagógico, de acordo com a política de “Educação para Todos”, dependerá de ações pedagógicas adequadas ao estudante surdo. Essas ações são complexas e ultrapassam a mera transmissão de informações, pois englobam formação docente, planejamento e práticas avaliativas pautadas na educação numa perspectiva inclusiva.

As práticas de avaliação de aprendizagem nesta perspectiva têm sido assunto dos encontros de formação docente, e é um tema que compõe o rol de preocupações de professores, pais e alunos em qualquer nível e modalidade de ensino. Talvez a avaliação da aprendizagem seja um dos temas mais polêmicos na área educacional.

Historicamente, a avaliação da aprendizagem no contexto escolar tem se configurado controversa e desafiante, pois traz em sua essência alguns questionamentos como: “Todos aprendem da mesma maneira?”; “Que recursos metodológicos são necessários para que os alunos aprendam?”; “Como criar estratégias que garantam a aprendizagem de todos, considerando as singularidades de cada um?”. Essas indagações se constituem em desafios para as instituições de ensino e resultam algumas reflexões dos docentes e equipe pedagógica na construção de práticas pedagógicas inclusivas, e, nesse movimento, a avaliação tem se configurado como um dos componentes mais complexos do currículo escolar (BAPTISTA; DORNELES, 2004).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo descrever as percepções sobre o processo de avaliação da aprendizagem utilizado durante o Ensino Superior. Para tanto, foi realizada entrevista não estruturada com quatro alunos surdos, egressos da graduação, na modalidade presencial, de cursos diversos. A entrevista foi gravada em Libras. Para transcrição, teve o auxílio de intérprete de Libras. As respostas evidenciam os muitos desafios enfrentados pelos surdos durante a graduação, pois, muitas das vezes, a instituição não tem claramente, as aceções sobre a pessoa surda, sua língua e seu desenvolvimento. O surdo, por ter o letramento tardiamente, apresenta dificuldades com domínio da língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos não consideram as especificidades linguísticas do surdo, exigindo, dessa forma, um repensar das práticas pedagógicas.

2 Acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior

O número de estudantes surdos que iniciam o curso superior tem aumentado a cada ano. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003, apenas 665 surdos compunham o rol de alunos matriculados nas universidades. Os dados do Censo da Educação Superior de 2017 apontam que o número de alunos surdos que frequentam as universidades era de 2.138 nas instituições privadas e públicas (INEP, 2018). O acesso de estudantes surdos na universidade é bastante recente, e, segundo Bisol et al. (2010), isso tem ocorrido devido a alguns elementos, são eles:

[...] o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (BISOL et al., 2010, p. 148).

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior resultou de um processo histórico de luta pelos direitos dessa

população e está prevista em mais de 98 países do mundo (UNESCO, 1994). O ingresso na universidade é possível, porém ainda se apresentam dificuldades com a permanência e êxito desses estudantes. Apesar de todo o aparato Legal que ampara a pessoa com deficiência, em âmbito nacional e internacional, as universidades se deparam frente a novos desafios e muitas das vezes não estão preparadas para atender esses estudantes.

O movimento de inclusão que se expandiu na Educação Básica nos últimos anos alcança, também, o Ensino Superior, e é amparado por normativas legais que tratam da garantia de direitos, tais como: o Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996a), o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999a), a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) e a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

No cenário internacional, há documentos basilares no que diz respeito à inclusão, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um dos mais importantes documentos que objetivam a Inclusão Social e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Ambas influenciaram nos programas educacionais e da legislação relativa à temática inclusão no Brasil.

A Constituição Federal foi o aporte principal na construção de leis e normativas para garantir os direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, na Educação. Nessa direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) se propõe a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2015).

Dentre as Legislações, destacam-se alguns documentos legais como, por exemplo, a Portaria nº 1.679/99 (BRASIL, 1999b), que tem por finalidade a garantia da acessibilidade nas IES, visto que seu cumprimento representa um dos pontos para que os cursos de Ensino Superior sejam autorizados e reconhecidos, para fins de credenciamento das IES.

A luta pelo direito das pessoas com deficiência é contínua, mas sem a intervenção do poder público e da sociedade, fica difícil alcançar os direitos assegurados na Carta Magna e nas legislações internacionais, em que muitos países são signatários. De acordo com Beyer (2006), é necessário que haja

uma mobilização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois sem isso, torna-se mais difícil as práticas de inclusão e o desenvolvimento de projetos na perspectiva inclusiva.

De acordo com Manzini (2018, p. 821), “[...] a inclusão é um processo que não está pronto *a priori*, sendo necessário que o professor e a comunidade escolar passem por este processo”. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 109) afirma que:

[...] a proposta de uma educação inclusiva poderá, de fato, significar uma nova possibilidade de reorganização do espaço escolar, já que, ao atender e lidar com as diferenças dos seus alunos, a escola deverá ser capaz de envolver toda a comunidade na busca de soluções para a dificuldade que se apresentam no cotidiano. Isso exigirá, também, uma postura interdisciplinar e ações intersetoriais.

O ato educativo é permeado de complexidade e, de acordo com Serrão (2006, p. 40), “[...] o ensino exige a articulação de um leque de elementos que envolvem teoria e prática, como uma unidade e que, portanto, os momentos de investigação, de elaboração, de reflexão e avaliação também {fazem} parte do processo de formação”.

De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 7),

[...] a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Dessa forma, as instituições de Ensino Superior precisam reconhecer que a prática da inclusão pressupõe um novo modo de interação social, abrangendo mudanças na estrutura da sociedade e da própria Educação Superior, rompendo barreiras e oferecendo condições acessíveis para a aprendizagem.

É necessário possibilitar ao docente uma compreensão básica do planejamento e das práticas inclusivas como um todo, sendo capazes de colaborar para promover a igualdade de oportunidades por meio das

abordagens de ensino; do uso de avaliações apropriadas; da criação de ambientes de aprendizagem efetivos e da garantia de motivação dos alunos (MITTLER, 2004; BEYER, 2006; ROPOLI et al., 2010).

3 A avaliação da aprendizagem: alguns conceitos

A avaliação da aprendizagem está presente em toda ação pedagógica, é uma constante na ação educativa. De acordo com Enricone e Grillo (2003), a avaliação é compreendida como base para ação do professor e como fonte de informação para a aprendizagem do aluno. Ainda, de acordo com Freitas (2012, p. 41),

[...] a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada de contradições.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem tem despertado preocupações, pois tudo e todos são continuamente avaliados e, de modo especial, os alunos, cujo julgamento tem permanecido em grande parte, posto nas mãos dos professores. A avaliação da aprendizagem não é condição determinante do processo ensino e aprendizagem, mas sim, parte integrante desse processo, pois ao avaliar, o professor coloca em cena muito mais do que saberes, avaliar exige competência, discernimento e equilíbrio do professor, uma vez que se trata do desenvolvimento do ser humano.

Hoffmann (2011, p. 62) afirma que,

[...] avaliar exige observação longitudinal do processo, através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um aluno.

Dessa forma, as finalidades atribuídas ao processo de avaliação estão intrínsecas às opções teóricas, filosóficas e pedagógicas adotadas pela instituição escolar. A avaliação poderá manifestar-se como um mecanismo de

diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ou tornar-se um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e um mecanismo de exclusão social. Por isso, é relevante pensar sobre as razões que justificam a prática avaliativa nas escolas.

A prática da avaliação da aprendizagem é, reconhecidamente, na concepção de Sant'Anna, (2009, p. 7) "a alma do processo educacional", a partir do momento em que permite refletir sobre a prática. Segundo Enricone e Grillo (2003, p. 18), "[...] a avaliação condiciona os processos de ensino e aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e aprendizagem, determina a forma de avaliar". Portanto, é necessário conceber avaliação, ensino e aprendizagem, como fenômenos pertencentes à mesma atividade pedagógica, pois segundo a autora, esses três elementos formam um contínuo em interação permanente.

É necessário que haja uma unidade de intenções entre a aprendizagem e a forma de avaliar, pois de acordo com Moretto (2001), se a abordagem no ensino for de acordo com os princípios da construção do conhecimento, é evidente que a avaliação seguirá a mesma orientação.

A avaliação no contexto educacional é uma atividade necessária e que está diretamente associada ao processo ensino e aprendizagem. É o meio pelo qual se percebe o seu desenvolvimento como forma de intervenção (LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Luckesi, (2006), a avaliação da aprendizagem é assim definida

[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 2006, p. 172).

Nesse contexto, as práticas educativas se modificam, assumindo novas formas. “O saber do educador deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico, centrando-se agora no educando” (FERNANDES, 2001, p. 25).

Segundo Hoffmann (2013), a avaliação tem como finalidade a observação contínua das manifestações de aprendizagem, tem como objetivo subsidiar o professor, como instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e não apenas o registro do desempenho escolar.

4 A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e o aluno surdo

O ponto de partida para atuar com avaliação da aprendizagem é saber o que se pretende alcançar com a ação pedagógica. A prática avaliativa estabelece um compromisso com o projeto pedagógico da instituição, além de idealizar os anseios de um ensino de qualidade. Não há acompanhamento da aprendizagem do aluno mediante a avaliação da aprendizagem que não esteja comprometido com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para a ação educativa (LUCKESI, 2006).

A avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico subsidia a intervenção do educador em suas diversas etapas de aprendizagem, seja por meio da mudança de comportamento, seja pela didática ou pela própria avaliação, em busca da melhoria da qualidade de ensino. Avaliar sem a tomada de decisões não tem sentido. A avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo, o que significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e do redirecionamento das ações.

A reestruturação do ensino com base em diretrizes inclusivas propõe modificações significativas nas práticas pedagógicas, a fim de assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pela instituição de ensino, considerando, inclusive, a avaliação da aprendizagem como parte dessas mudanças.

Mittler (2004, p. 146) afirma que os professores devem adotar ações específicas de maneira a atender às necessidades diversas dos educandos por meio:

da criação de ambientes de aprendizagem efetivos;
da garantia da motivação e da concentração dos alunos;
da promoção de igualdade de oportunidades através das abordagens de ensino;
do uso de abordagem de avaliação apropriadas;
do estabelecimento de metas de aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) determina que:

Art. 30º. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...] III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; [...] V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; 31 VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

É importante que docentes, discentes e gestores usufruam dos conhecimentos sobre as medidas que devem ser observadas para favorecer o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), para que possa valer efetivamente o que está previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Nos processos avaliativos do aluno surdo, é necessário compreender que seu aprendizado e manifestação linguística ocorrem predominantemente pelo campo visual. A complexidade da Libras se deve ao gestual e às expressões faciais (FERNANDES, 2013). Dessa forma, o docente deve fazer uso dos recursos visuais para que consiga maximizar o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação de aprendizagem dos alunos (QUADROS; STUMPF, 2009).

Cabe à instituição a responsabilidade de oferecer oportunidades amplas para se construir o conhecimento. Porém, a dinâmica da sala de aula, a orientação da aprendizagem dos alunos, os instrumentos de avaliação utilizados são procedimentos que exigem dedicação dos profissionais. Logo,

[...] A preocupação é comum a todos os avaliadores, que veem na contingência de avaliar e pesquisar grande número de constritos, como rendimento escolar, compreensão de textos, atitudes, habilidades verbais, aptidão numérica, etc.: que nem sempre são fáceis de definir operacionalmente e de avaliar, diante da precariedade e limitação dos recursos operacionais (VIANNA, 2000, p. 29).

No entanto, estabelecer métodos de avaliação em uma turma, onde estão pessoas com características diferenciadas – ritmos e níveis de abstração – não é uma tarefa fácil. Com efeito,

[...] entre os alunos dos cursos de formação para professores, sobre as atuais políticas de inclusão escolar, o que se nota é o sentimento de apreensão entre os mesmos. Isto acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los a lidar com a diversidade (BEYER, 2006, p. 73).

Nesse sentido, é importante tomar como parâmetro a avaliação da aprendizagem conforme preconizam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996b), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A avaliação à luz da LDB (BRASIL, 1996) afirma, em seu art. 24, inciso V, que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar [...]

Analisar o aluno contínua e cumulativamente no seu desempenho, permite ao professor diversificar os instrumentos de avaliação e refletir de que

modo esses instrumentos podem contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos.

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), traz destaque para as questões de avaliação de alunos surdos. No Capítulo IV - Do uso e da sua difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação, determina-se, no art. 14º, item VI, que:

[...] devem ser adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, De Sordi (2000, p. 232) afirma que

[...] já passa da hora de olhar além do buraco da fechadura, para enxergar, com um pouco mais de nitidez, o que nos espregueira na condição de educadores interessados em fazer acontecer um ensino superior, qualitativamente diferenciado, simultaneamente regido pela ética da solidariedade entre professores e alunos.

Dessa forma, é necessário conceber a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior como um direito inalienável, e que, os alunos surdos devem ser avaliados pelas suas competências e habilidades, conhecimentos construídos, respeitando sua individualidade, necessidades, dificuldades e potencialidades. Portanto, confirma-se aqui a concepção de uma avaliação da aprendizagem para construir, intervir e incluir o sujeito surdo como cidadão histórico, transformador e indissociável da sociedade.

5 Método

Essa pesquisa é de cunho qualitativo/descritivo, por ter um enfoque na realidade social e no seu dinamismo. De acordo com Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o

estabelecimento de relações entre variáveis”. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva possibilita o conhecimento detalhado sobre o objeto de estudo, caracterizando tanto a realidade dos participantes, seus problemas e perspectivas, quanto sua relação com as práticas as quais estão inseridos.

A pesquisa ainda apresenta uma abordagem qualitativa, pois tem em vista a qualidade das informações cedidas pelos entrevistados, o detalhamento e a exploração dos pontos centrais que se referem à problemática da pesquisa e o objetivo da mesma. Essa metodologia possibilita uma reflexão sobre as vivências e experiências dos participantes da pesquisa.

O estudo qualitativo, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), é desenvolvido em uma situação natural e constitui-se por informações descritivas, “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Isto é, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a maneira com que os fenômenos ocorrem dentro de um determinado grupo, objeto do estudo, e não apenas com que frequência ocorre tal fenômeno, pauta-se na qualidade dos dados e não em sua quantidade.

Para análise e tratamento das informações coletadas, foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), procedimento muito utilizado em pesquisas de cunho qualitativo.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro pessoas surdas, com idades entre 25 e 30 anos, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, egressas de diferentes cursos de Graduação na modalidade presencial (Gestão Financeira, Matemática, Pedagogia e Sistemas de Informação) e que cursavam a segunda graduação em Letras Libras.

Realizou-se uma entrevista não estruturada, que foi filmada e transcrita com auxílio de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir de leituras apuradas de cada resposta dos entrevistados, estabeleceram-se algumas categorias e, com base nelas, foi possível realizar a análise dos dados.

6 Resultados e discussões

Utilizou-se para a coleta dos dados, o procedimento de entrevista não estruturada, que, segundo Manzini (2012, p. 155), “[...] se inicia com uma pergunta geradora e o pesquisador não possui um roteiro previamente estabelecido”. A transcrição da entrevista ocorreu com auxílio de intérprete de Libras.

Como forma de preservar a identidade dos entrevistados foram utilizadas letras do alfabeto para representá-los. Para traçar um perfil dos entrevistados, foi elaborado o Quadro 1, em que consta a formação acadêmica em nível de pós-graduação, conforme descrito abaixo:

Quadro 1 – Formação Acadêmica em nível de pós-graduação

Entrevistados	Pós – Graduação
A	Especialização em Libras
B	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática (em andamento)
C	-
D	Especialização em Libras e Mestrado em Educação (em andamento)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que dois dos entrevistados cursaram Pós-Graduação *Lato Sensu* em Libras, além disso, um dos entrevistados está cursando especialização em Ensino de Ciências e Matemática, outro cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação, outra com especialização em Libras. Dessa forma, é possível compreender o desejo que os surdos entrevistados têm de continuar a formação iniciada na graduação, pois dos quatro entrevistados, três cursaram ou estão cursando pós-graduação.

O contexto universitário é desafiador, principalmente para o surdo. Com os problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que se impõem, muitas vezes, conduzem ao fracasso e ao abandono. Para conseguir acompanhar essa nova etapa do ensino, é necessário contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, do ensino básico, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

O aluno surdo, como qualquer outro aluno, terá de se adaptar a essa nova realidade, dependerá de suas características pessoais, de suas habilidades, de sua história e da forma como encara o ingresso no Ensino Superior, que conforme relato dos entrevistados, a passagem por essa modalidade de ensino nem sempre foi marcada por boas experiências pedagógicas.

Nos Quadros 2, 3 e 4 serão apresentadas as categorias que permitem compreender a percepção dos surdos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, sendo as seguintes categorias: 1) Intérprete de Libras; 2) Metodologias/estratégias utilizadas; e, 3) Avaliação da aprendizagem.

Quadro 2 – Intérprete de Libras

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
<p>A intérprete estava sempre junto [...]</p> <p>A intérprete fazia um resumo e me explicava, aí eu conseguia compreender [...]</p>	<p>Eu tinha a intérprete, mas às vezes não. Às vezes faltava, por algum motivo ou outro [...]</p> <p>A intérprete ficou um tempo afastada, pois estava de licença maternidade. Sem a presença da intérprete eu me esforcei muito, foi difícil, estudei muito, fui desenvolvendo e, até que enfim, eu consegui [...]</p>	<p>Na primeira graduação que eu fiz, eu não tive intérprete, minha mãe que acompanhava durante as aulas e explicava pra mim [...]</p> <p>Na segunda graduação, que foi Letras Libras, tinha intérprete, e ela era muito boa [...]</p>	<p>Eu tinha intérprete, e quando tinha algo que eu não compreendia, eu perguntava para a intérprete e sempre ela me explicava [...]</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebem-se pelas repostas dos entrevistados a importância do intérprete na formação desses indivíduos, pois todos apontam que o trabalho desse profissional é de fundamental importância para o processo ensino e aprendizagem. Isso fica evidente na fala de todos, mais ainda quando um deles relata que “[...] sem a presença da intérprete eu me esforcei muito, foi difícil,

estudei muito [...]” (ENTREVISTADO A). Isso corrobora com o que Lacerda (2017, p. 34) diz, quando sobre a presença do Intérprete em sala de aula:

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, não deixando a comunicação entre surdos e ouvintes somente sob a responsabilidade do intérprete, pois o papel desse profissional é interpretar, conforme regulamentado pela Lei 12.439/2010 (BRASIL, 2010). Cabe ao professor a responsabilidade de ensinar. A ausência de uma língua comum entre professor ouvinte e aluno surdo acarreta dificuldades para o aluno, já que não pode manter contato com o professor, fazendo uso da mesma língua. É preciso que o professor tenha claro a função do intérprete em sala de aula, pois esse profissional atua no momento em que o professor está ministrando os conteúdos, mas nos momentos de dúvidas, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda ao intérprete somente se necessário (LACERDA, 2017).

Quadro 3 – Metodologias/estratégias utilizadas

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
Achei difícil, eram muitas leituras, leituras [...]	Na faculdade foram anos difíceis de estudo [...]		Os professores não tinham estratégias diferenciadas [...]
Ficava confuso para mim [...]	Tempos complicados [...]	Não foi fácil [...]	Não exibiam vídeos, não tinha nada visual [...]
Eu tinha que me virar sozinha [...]	Mas os professores não sabiam Libras, mas respeitavam minha opinião, aceitavam meu português. Porque o português do surdo é diferente, mas os professores entendiam [...]	Tinha muitas leituras, muitos conteúdos que eu não entendia, e os professores não ajudavam [...]	Quando tinha seminários, eu planejava antes com a intérprete para apresentar [...]

--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação às metodologias/estratégias adotadas pelos docentes, percebe-se que não há preocupação em utilizar recursos visuais, há muitos conteúdos baseados na fonética da língua oral, desconsiderando que o surdo é viso-espacial.

Os estudos sobre metodologias aplicadas ao ensino de alunos surdos apontam para os recursos visuais como importantes elementos pedagógicos, mas que nem sempre são empregadas em todas suas potencialidades. Conforme identificou Lebedef (2010), as práticas de ensino ainda são baseadas na fonética da língua oral e essas se sobrepõem ao uso de ferramentas visuais.

Além da utilização da língua de sinais, que é muito importante nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, de acordo com Kelman (2011), a utilização de diferentes recursos visuais pode contribuir significativamente para a aprendizagem de surdos, ressaltando dessa forma, a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos surdos.

Campello (2007) reforça tal argumento ao afirmar a importância da

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos (CAMPELLO, 2007, p. 130).

Nesse sentido, é importante a utilização de recursos visuais na metodologia aplicada aos alunos surdos, pois a percepção de mundo para as comunidades surdas se dá, também, por meio da experiência visual. Quando o entrevistado relata que “os professores não tinham estratégias diferenciadas [...] não exibiam vídeos, não tinha nada visual [...]” (ENTREVISTADO D), pode-se afirmar que o surdo tem contato com o mundo a partir do canal viso-manual e não através da oralização. Isso está relacionado à construção cultural e à

vivência que temos enquanto sujeitos culturais, manifestando nossas impressões de mundo.

De acordo com Strobel (2008, p. 39),

[...] os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro - que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facila-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Essa diferença de percepção do mundo para os surdos é percebida no cotidiano na forma como se comunicam, usando expressões corporais, faciais, enfim, todos os meios que usam para se comunicar, e, principalmente a língua de sinais.

Essas considerações são importantes para que as Instituições de Ensino Superior possam organizar melhor seus espaços pedagógicos, levando em conta as especificidades linguísticas e pedagógicas do surdo no processo ensino e aprendizagem.

Quadro 4 – Avaliação da aprendizagem

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
Eu pesquisava na internet e quando chegava na faculdade, mostrava para o professor [...]	Eles aceitavam a minha opinião em Libras [...]		
Nem tudo estava certo [...]	Aceitavam meu português de surdo, que é diferente, e é assim [...]	Nas avaliações eu conseguia fazer, com ajuda dos professores e alguns amigos [...]	Não tinha nada de diferente [...]
O professor falava tá errado [...]	Eu era tratado como igual, os professores não tinham dó de mim porque eu era surdo, nem me davam vantagens, era igual os ouvintes, eu estudava muito [...]	Minha mãe acompanhava durante as provas, foi difícil, mas consegui [...]	As avaliações eram iguais às dos alunos ouvintes, não tinha nenhuma adaptação [...]
Às vezes estava certo e ele falava: “precisa organizar melhor a escrita em Língua Portuguesa” [...]			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação à avaliação da aprendizagem, conforme relato de um dos entrevistados, “não tinha nada de diferente [...] as avaliações eram iguais às dos alunos ouvintes, não tinha nenhuma adaptação [...]” (ENTREVISTADO D). Dessa forma, é possível perceber a necessidade de se discutir propostas, no sentido de serem realizadas adaptações nos instrumentais utilizados na avaliação, para que o instrumental prova seja com os mesmos conteúdos, porém, adaptadas aos alunos surdos.

Um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) revela que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

A avaliação da aprendizagem ultrapassa sua função técnica ou instrumental. Para que o processo avaliativo para o aluno surdo seja mais justo, Bolsanelo (2005) aponta alguns aspectos que poderão direcionar essa prática, são eles:

Destacar a importância das adaptações curriculares, com ênfase na avaliação da aprendizagem escolar, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos; contribuir para a reflexão da prática avaliativa do professor em sala de aula com o aluno surdo; repensar sobre a importância da educação inclusiva, no combate a atitudes discriminatórias e preconceituosas, na criação de comunidades acolhedoras e no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva (BOLSANELLO, 2005, p. 35).

Não é possível conceber avaliação da aprendizagem sem destacá-la como resultado destas práticas. Conforme afirma (LUCKESI, 2006, p. 42), para que a avaliação da aprendizagem assuma seu papel, é necessário que “esteja a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com sua conservação”.

Para o autor, é preciso diagnosticar, avançar no desenvolvimento da ação, procurar novas propostas que visem a melhoria do ensino para que ocorram autonomia e competência do aluno. A avaliação deve significar mediação, diálogo e interação, onde professor e aluno andam juntos.

Quando o entrevistado relata, “eu pesquisava na internet e quando chegava na faculdade, mostrava para o professor [...] nem tudo estava certo [...] o professor falava tá errado [...] às vezes estava certo e ele falava: ‘precisa organizar melhor a escrita em Língua Portuguesa’” (ENTREVISTADO A), percebe-se, pelo relato do entrevistado, que há uma cobrança com a escrita em Língua Portuguesa, porém não é oferecido suporte para que o aluno construa seu conhecimento.

No processo de avaliação é necessário que o docente tenha alguns cuidados, inclusive na elaboração de avaliação para aluno surdo. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva traz que:

[...] no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 13).

Nesse sentido, é necessário repensar as práticas avaliativas no Ensino Superior, pois a legislação brasileira garante a produção de conhecimentos em Libras, através da Lei 10.346/02 (BRASIL, 2002). No tocante ao processo de avaliação do aluno/acadêmico surdo, exposto no decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), as instituições de ensino devem garantir a avaliação da aprendizagem em Libras, desde que devidamente registradas. Avaliações em Língua Portuguesa devem ser coerentes com o caráter do Português como segunda Língua (L2), considerando as características linguístico-culturais da comunidade surda.

O grande desafio que cabe às instituições de Ensino Superior é implementar tais estratégias que culminem numa proposta pedagógica, em que os surdos possam, em um número cada vez maior, ter acesso ao Ensino Superior e que as instituições tenham condições de estruturar as bases política, didático-pedagógica e organizativa, contribuindo para a formação do aluno surdo. Esse é o grande desafio para a instituição universitária, garantir a permanência e assegurar as condições de acesso, isso é primordial no

processo de inclusão. É preciso lembrar que a universidade tem possibilidades de auxiliar e desenvolver propostas mais inclusivas. Segundo Arroyo (2000), estamos em tempos de luta pela inclusão social diante de tanta exclusão.

7 Conclusão

A inclusão escolar no Ensino Superior tem se apresentado com certa complexidade, principalmente quando a direcionamos aos alunos surdos. Neste momento, em que o cenário se apresenta fecundo para amplas discussões para os processos de inclusão, pois o número de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior cresceu significativamente. Essa realidade deve ser observada e analisada à luz da Legislação, para que se compreenda que as políticas públicas ainda necessitam de um redirecionamento de atitudes.

Com relação às percepções dos entrevistados sobre a avaliação da aprendizagem, percebe-se que as avaliações não são planejadas adotando como parâmetro o aspecto visual como principal meio de assimilação de conhecimentos por esses alunos, mas diferentemente de uma proposta inclusiva, o processo avaliativo ocorre da mesma maneira para surdos e ouvintes.

Outra questão relatada pelos entrevistados foi sobre o intérprete em sala de aula, todos os entrevistados relataram sobre a importância do papel desempenhado por esse profissional.

Os resultados deste estudo revelaram que as condições dos estudantes surdos no Ensino Superior são desafiadoras. Muitas vezes o surdo passa a ser responsável por sua própria aprendizagem tendo que se dedicar aos trabalhos extraclasse para a recuperação de notas.

Face disso, é necessário um trabalho que seja associado à valorização da heterogeneidade, o investimento na formação dos professores no tocante a inclusão dos estudantes surdos e a valorização da Língua Brasileira de Sinais.

Ficou explícito que também é imprescindível a participação de outros profissionais nesse processo, principalmente o intérprete de Libras.

Diante deste contexto é evidente que o grande desafio da universidade é mudar suas práticas pedagógicas, de modo a alcançar a todos os estudantes, independentemente das limitações de cada um. É necessário se pensar em práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade, a cultura surda e principalmente a língua das pessoas surdas para que estas possam se sentir parte integrante no espaço universitário.

Referências

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 7, p. 33-40, 2000. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BAPTISTA, C. R.; DORNELES, B. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. *In: PRIETO, R. G. (Org.). Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*. Caxambu: ANPEd - 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. p. 113-136. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In: BAPTISTA, C. R. et al. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-82.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BOLSANELLO, M. A. et al. *Educação Especial e avaliação de aprendizagem na escola regular*. caderno 1. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005. Coleção Avaliação da Aprendizagem.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm.

Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 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: 21 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC/GM, 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>.

Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC/GM, 1999b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Aviso circular nº 277, de 08 de maio de 1996*. Brasília: MEC/GM, 1996a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

DE SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *A pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 231- 248.

ENRICONE, D.; GRILLO, M. *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FERNANDES, M. E. A. *Avaliação institucional da escola: Base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Paraná: Governo do Estado, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 4, n. 3, p. 225-235, 1999.

FREITAS, L. C. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação. Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista*. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Censo Escolar da Educação Superior – 2017*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 ago. 2020.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, 2011.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Porto Alegre, v. 36, p. 175-195, 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e realizar a cultura escolar. *In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-75.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. Esp. 2, p. 810-824, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MANZINI, E. J. Uso da Entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em Educação. *Revista Percurso - NEMO*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva*. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma Escola Inclusiva. *In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 77-112.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos –*

Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. Disponível em: <http://librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV-SITE.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/UFC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 28 ago. 2020.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

STROBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.



Alunos ou pacientes? Um debate acerca da medicalização nos discursos escolares sobre inclusão

Bruna Carla de Carvalho Amaral

Graduada em História. Mestranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.

E-mail: bruna.carvalho@unesp.br

RESUMO

O presente artigo investiga a medicalização nos discursos escolares, com destaque para as falas sobre inclusão escolar. Em seu percurso, busca traçar os caminhos percorridos pela medicina moderna, desde o surgimento da medicina social, pontuando aspectos que lhe conferiram o poder de normalizar a sociedade, através do estabelecimento de regras e parâmetros a serem seguidos. É a medicina quem delimita o normal e o patológico. Através dos conceitos e análises de Michel Foucault, procura-se traçar as bases para o entendimento da medicalização enquanto tecnologia do biopoder. A instituição escolar tem acesso aos indivíduos na infância, cabendo-lhe o papel de governar seus corpos e conduzir os desviantes de modo a aproximá-los da norma. A escola medicalizada reduz questões de ordem ampla a patologias do corpo culpabilizando o indivíduo pelo não aprendizado, rotulando crianças, banalizando o uso de fármacos e reduzindo o papel do professor.

Palavras-chave: Educação. Medicina. Medicalização. Inclusão escolar. Normalização.

Students or patients? A debate on medicalization in school discourses on inclusion

ABSTRACT

This article investigates medicalization in school speeches, with an emphasis on speeches about school inclusion. Along its path, it seeks to trace the paths taken by modern medicine, since the emergence of social medicine, punctuating aspects that gave it the power to normalize society, establishing rules and parameters to be followed. It is the area of medicine

that delimits the normal and the pathological. Through Michel Foucault's concepts and analyzes, we seek to establish the bases to understand medicalization as a biopower technology. The school institution has access to individuals in childhood, with the role of governing their bodies and leading deviations, in order to bring them closer to the norm. The medicalized school reduces broad issues to bodily pathologies, blaming the individual for not learning, labeling children, trivializing the use of drugs and reducing the role of the teacher.

Keywords: Education. Medicine. Medicalization. School inclusion. Normalization.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado preliminar do levantamento bibliográfico realizado para elaboração de dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/Marília-SP. Seu recorte busca apontar a presença do saber médico dentro das escolas, com destaque para o modo como os educadores incorporam o discurso patologizante e as consequências que esse comportamento gera no processo de aprendizado escolar. Busca-se também levantar as origens históricas da entrada do poder do saber médico nas instituições escolares, bem como da medicalização da sociedade moderna.

Como foco, pretende-se analisar a relação professor–aluno no universo da inclusão escolar tendo em vista a medicalização do discurso e das práticas dos profissionais de educação. Toma-se como base os trabalhos de Michel Foucault (FOUCAULT, 1977; 2008a; 2008b), utilizando, principalmente, seus conceitos de biopolítica, biopoder, medicalização e norma, e de Maria Aparecida Affonso Moysés (MOYSÉS; COLLARES, 2014; MOYSÉS, 2001; COLLARES; MOYSÉS, 1994), valendo-se de sua experiência empírica nas escolas com análise de discursos de educadores no debate do não-aprender.

Historicamente a medicina conquistou expressivo poder na sociedade, principalmente após firmar-se enquanto ciência médica. Suas influências enraizaram-se por todo o tecido social ao ponto de se tornar uma das maiores ferramentas do biopoder¹. A sociedade moderna é medicalizada, regrada sob

as normas de comportamento, saúde, higiene e hábitos ditadas pela ciência médica. Os indivíduos buscam enquadrarem-se aos padrões de normalidade por ela definidos, todos que desviam da linha média estabelecida precisam ser regulados. O poder do estado sobre a população começa no corpo de cada sujeito que é vigiado e se autocontrola. Nesse processo, a escola é a instituição que tem acesso aos corpos em formação, aos indivíduos na fase mais latente de modelagem. A presença do discurso e de condutas medicalizadas na escola é reflexo do perfil da sociedade atual e essa postura por parte dos educadores traz consequências diretas para a aprendizagem, formação e vida das crianças.

2 PODER DO SABER MÉDICO: ORIGENS HISTÓRICAS

2.1 Medicina Social – Medicina de Estado Alemã

Em *O Nascimento da Medicina Social*, Michel Foucault rastreia as origens dos caminhos percorridos pela medicina que a levaram a atingir o *status* e o poder de controle sobre as vidas, os corpos e a norma na sociedade moderna. Sua hipótese é a de que, com o advento do capitalismo, passou-se de uma medicina privada, característica do período medieval, para uma medicina coletiva. Entre os séculos XVIII e XIX, o capitalismo desenvolveu-se e nele socializou-se um primeiro objeto: o corpo, enquanto força de produção e de trabalho. Para ele, o controle da sociedade sobre o indivíduo começaria no corpo e com o corpo. Todavia, ele só seria visto como força de produção pela medicina na segunda metade do século XIX (FOUCAULT, 2008a).

O desenvolvimento da medicina social deu-se, segundo sua análise, em três etapas: medicina de Estado alemã, medicina urbana francesa e medicina da força de trabalho inglesa (FOUCAULT, 2008a).

A medicina de Estado alemã teve origem no início do século XVIII, em paralelo com a elaboração da ciência do Estado. A Alemanha, por seu caráter fragmentado em pequenos estados não unificados, necessitava sistematizar a organização de seu aparelho político. Desse modo, extraiu e acumulou informações sobre seu funcionamento. Para tanto, contava também com um

corpo de funcionários disponível para os aparelhos de Estado, oriundo da burguesia emergida no renascimento, que tivera sua ascensão econômica barrada após a Guerra dos 30 Anos. A medicina de Estado alemã inova ao buscar através da prática médica a melhoria no nível de saúde da população. Entre 1750 e 1770, foram propostos programas efetivos com este objetivo, pela primeira vez chamados de “política médica de um Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

No final do século XVIII e início do XIX, coloca-se em prática o conceito de polícia médica que consiste em um completo sistema de observação da morbidade através que se basearam: na contabilidade dos hospitais e de dados levantados de epidemias e endemias em diversas regiões; na normalização da prática e do saber médicos a partir do controle pelo Estado dos seus programas de ensino, bem como da atribuição de seus diplomas; na subordinação da prática médica a um poder administrativo superior, através da organização para controle da atividade dos médicos; na nomeação de funcionários médicos pelo governo para cada região, criando uma pirâmide de médicos responsáveis por micro e macro regiões, instituindo o médico como administrador de saúde. A organização desse sistema caracteriza a medicina de Estado alemã. “A medicina e o médico são, portanto, o primeiro objeto da normalização. Antes de aplicar a noção de normal ao doente, se começa por aplicá-la ao médico. O médico foi o primeiro indivíduo normalizado na Alemanha” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

2.2 Medicina Social – Medicina Urbana Francesa

Na França, o suporte para o desenvolvimento da medicina não foi a estrutura de Estado, mas a urbanização. Suas cidades constituíam inúmeros poderes rivais e fazia-se necessária a unificação desse poder urbano por duas razões: econômica, para regulação homogênea do comércio e da indústria que se organizavam; e política, para controle das tensões crescentes com o surgimento do proletariado. Até o século XVII, o grande perigo social vinha do campo através dos ataques a castelos ou cidades, como reação a altos impostos nos períodos de más colheitas. No século XVIII, intensificaram-se as

revoltas urbanas no momento em que os plebeus começaram a constituir o proletariado. Fez-se necessário contê-los através do poder político. Foucault (2008a) caracteriza nesse período o surgimento do que ele vai denominar de medo urbano, medo, angústia da cidade, pequenos pânicos disparados pela concentração de pessoas, por lugares fechados, pelo surgimento de fábricas, casas altas demais, cemitérios maiores e mais próximos, epidemias urbanas, esgotos, proliferações de infecções, inquietude político-sanitária. Para dominar esse fenômeno a solução encontrada foi a utilização do modelo médico-político da quarentena. Um plano de urgência adotado na França e em outros países europeus desde o fim da Idade Média que deveria ser aplicado no surgimento da peste ou outra epidemia.

O modelo da quarentena consistia em manter todos em casa para que as pessoas fossem encontradas em um único lugar e, se possível, cada pessoa em um compartimento. A cidade era dividida em bairros, cada um com um chefe de distrito, apoiado por inspetores que percorriam as ruas e vigiavam, a fim de evitar que houvesse movimentação de pessoas: vigilância generalizada. Esse modelo implantava e organizava vigias de rua e bairro que enviavam relatórios diários para o prefeito, centralizando o registro das informações. Diariamente todas as pessoas eram revistadas através dos inspetores que visitavam as casas e conferiam às janelas se todos estavam presentes a fim de verificar óbitos ou adoecimentos (novos contágios). E por fim, o modelo da quarentena realizava desinfecção de todas as casas através da queima de perfumes (FOUCAULT, 2008a).

Houve fundamentalmente dois grandes modelos de organização médica na história ocidental: o modelo suscitado pela lepra e o modelo suscitado pela peste. Na Idade Média, o leproso era alguém que, logo que descoberto, era expulso do espaço comum, posto fora dos muros da cidade, exilado em um lugar confuso onde ia misturar sua lepra à lepra dos outros. O mecanismo da exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano. Medicalizar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros. A medicina era uma medicina de exclusão. O próprio internamento dos loucos, malfeitores, etc., em meados do século XVII, obedece ainda a esse esquema. Em compensação, existe um outro grande esquema político-médico que foi estabelecido, não mais contra a lepra, mas contra a peste. Neste caso, a medicina não

exclui, não expulsa em uma região negra e confusa. O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, isolá-los, individualiza-los, vigiá-los um a um, constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto e fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadrinhado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos (FOUCAULT, 2008a, p. 88-89).

A medicina urbana constitui-se, portanto, a partir do modelo da quarentena do final da Idade Média e a higiene pública é uma variação sofisticada da quarentena e dela provém a medicina urbana na segunda metade do XVIII, sobretudo na França com fundamentalmente três objetivos: I) analisar lugares de acúmulo de tudo que pode provocar doença, formar ou difundir epidemias ou endemias (cemitérios, matadouros); II) controlar a circulação da água e do ar – diante da crença na proliferação de doenças a partir dos miasmas e da influência direta do ar, enquanto responsável por diversos fatores patógenos – era necessário garantir sua circulação através da abertura de largas avenidas, retirada de casas em locais que barrassem sua circulação, organizando, desse modo, corredores de água e ar; III) organizar a distribuição e sequências a fim de evitar a contaminação da captação de fontes de água através de água de esgoto ou de lavanderias (FOUCAULT, 2008a).

Foucault (2008a) destaca a importância da medicalização da cidade no século XVIII por diversas razões, uma delas é a aproximação da medicina social urbana francesa com a físico-química, marcando a passagem para uma medicina científica. Outra razão é que a medicina urbana não pode ser considerada uma medicina dos homens, corpos e organismos, trata-se de uma medicina das coisas: ar, água, decomposições, fermentos, condições de vida, meios de existência. Ela passa da análise do meio para a análise dos efeitos do meio sobre o organismo e, por fim, à análise do próprio organismo. E, sobretudo, com ela surge a noção de salubridade, fundamental para a medicina social. “Salubridade não é a mesma coisa que saúde, e sim o estado das coisas, do meio e seus elementos constitutivos, que permitem a melhor saúde possível” (FOUCAULT, 2008a, p. 93).

2.3 Medicina Social – Medicina Laboral Inglesa

O modelo inglês provém da medicina dos pobres, da força de trabalho, do corpo do operário. Os pobres não eram vistos na França como fonte de perigo médico, seu amontoamento não era tão grande para que assim fossem vistos. Além disso, eles eram úteis, faziam parte da instrumentalização da vida urbana, realizavam tarefas como recolher lixo, transportar água, entregar cartas, pois conheciam a cidade o suficiente para dominarem essas práticas. O pobre tornou-se politicamente perigoso em meados do XIX com a Revolução Francesa e as agitações sociais na Inglaterra. Após o estabelecimento de um sistema postal e da organização de carregadores, os pobres, antigos responsáveis por estas funções podiam ser substituídos. Com o episódio da cólera de 1832, cresceu o medo político e sanitário em torno da população pobre, impulsionando a decisão por dividir o espaço urbano entre ricos e pobres (FOUCAULT, 2008a).

A partir da Lei dos Pobres, a medicina inglesa começa a tornar-se social. Ela oferece assistência gratuita em troca de um rígido controle médico sobre essa população. Desse modo, consegue estabelecer um cordão sanitário autoritário entre ricos e pobres através do qual estes recebem tratamento gratuito, ou de baixo custo, enquanto aqueles tem garantido não serem vítimas de epidemias originárias na classe pobre. A partir de 1875, tem início dois sistemas complementares à essa lei que buscam atuar não mais no indivíduo, mas na coletividade: o *health service* e o *health officers*. Esses sistemas possuem médicos que têm por objeto a população e medidas preventivas – como na medicina francesa –, intervenção em locais insalubres, verificação de vacinas, registros de doenças e controle das classes pobres. Não só na Inglaterra, mas em outras regiões, esse tipo de intervenção médica, com fins de controle da população, causou revoltas e resistências (FOUCAULT, 2008a).

Foucault (2008a) conclui sua análise do nascimento da medicina social, destacando que, diferente da medicina urbana francesa e da medicina de estado alemã, a medicina inglesa controla a saúde e o corpo das classes mais pobres para que sejam tanto mais aptas para o trabalho quanto menos perigosas às classes mais ricas. Segundo ele, a medicina social inglesa teve

maior sucesso por permitir a coexistência de três sistemas: a medicina assistencial para os mais pobres; a medicina administrativa, com foco na população (vacinação, epidemias); e a medicina privada, para aqueles que pudessem pagar.

Paralelamente ao surgimento da medicina social, desenvolveu-se um mercado médico, clientes privados para os serviços de uma medicina qualificada, clínica, centrada nos exames e diagnósticos juntamente ao aumento da demanda desses cuidados por parte das famílias e dos indivíduos (FOUCAULT, 2008b).

[...] O surgimento progressivo da grande medicina do século XIX não pode ser dissociado da organização, na mesma época, de uma política da saúde e de uma consideração das doenças como problema político e econômico, que se coloca às coletividades e que elas devem tentar resolver ao nível de suas decisões de conjunto (FOUCAULT, 2008b, p. 194).

A população passa a ser esquadrihada, rigorosamente. Buscam-se distinções entre os pobres: bons e maus, ociosos voluntários e desempregados involuntários, gerando um distanciamento da sacralização do pobre. Esse processo busca tornar a pobreza útil, aliviar seu peso para o resto da sociedade, fazendo trabalhar os pobres válidos, transformando-os em mão de obra útil e assegurando o autofinanciamento de sua doença. A busca pela saúde e pelo bem-estar físico da população torna-se prerrogativa do Estado, diversos aparelhos devem encarregar-se dos corpos para ajudá-los a garantir sua saúde (FOUCAULT, 2008b).

A necessidade de produção traz consigo a busca pela conservação e preservação da força de trabalho. Os mecanismos para assegurar a ordem precisam conciliar os efeitos político-econômicos do crescimento demográfico e aliá-lo ao desenvolvimento do aparelho de produção. Desse modo, surge a população e, com ela, seus estudos e dados: estimativas demográficas, pirâmides de idades, esperanças de vida, taxas de morbidade, dentre outros. O corpo do indivíduo e das populações requerem a organização de dispositivos que assegurem sua sujeição e o constante aumento de sua utilidade (FOUCAULT, 2008b).

3 MEDICALIZAÇÃO

3.1 Medicalização da infância e das cidades

Foucault (2008b) analisa o desenvolvimento desses dispositivos e destaca a importância da medicalização da infância e da família na organização da noso-política no século XVIII.

Ao problema da criança, número de nascimentos e relação entre natalidade e mortalidade; soma-se o problema da infância, sobrevivência até a idade adulta, condições físicas e econômicas nesse período, investimentos necessários para seu bom desenvolvimento, tornando necessário o gerenciamento desta etapa da vida. Para isso, são estabelecidas novas codificações para as relações entre pais e filhos, que somam às relações de submissão, novas obrigações de ordem física tais como: cuidados, higiene, limpeza, amamentação, vestuário sadio e exercícios físicos. A saúde torna-se um dos objetivos mais obrigatórios da família, principalmente a saúde da criança. Desse modo, tendo por objetivo o governo da infância, a família torna-se o principal agente da medicalização. No século XIX, uma vasta literatura voltada para as classes populares é produzida com o objetivo de coordenar esse empreendimento. A política médica no século XVIII em toda a Europa tem como reflexo a organização da família e a relação família-filhos – “a família medicalizada-medicalizante” (FOUCAULT, 2008b, p. 201).

A higiene ganha papel de destaque na medida em que a medicina preventiva torna-se regra para a população e é imposta, muitas vezes, sob forma autoritária de medidas de controle. O objetivo desse governo é pôr fim aos surtos epidêmicos, baixar a taxa de mortalidade e aumentar a duração média de vida e de supressão de vida a cada idade. Esse controle se dá principalmente no espaço urbano, por ser o mais perigoso para a população. Ocorrem então diversas intervenções no intuito de ampliar a ventilação, controlar a qualidade da água, gerir os esgotos, a localização de cemitérios e matadouros. A cidade constitui-se como um objeto a ser medicalizado (FOUCAULT, 2008b).

Nesse processo, os médicos adquirem cada vez mais tarefas administrativas e, conseqüentemente, ganham mais voz na sociedade. Passam a ser abundantemente consultados por prescrições sobre saúde, comportamento, alimentação, sexualidade, maneira de vestir, habitat. Esse excesso de poder leva a uma presença cada vez maior do médico nas academias, sociedades científicas, enquanto conselheiros, representantes de poder e peritos. O século XVIII é marcado pela posição do médico higienista, bem mais que de terapeuta, esse status e seus privilégios surgem antes do médico adquirir posição de destaque social e econômica no século XIX (FOUCAULT, 2008b).

3.2 Higiene escolar

A história da sociedade ocidental sempre buscou identificar, segregar ou eliminar pessoas que perturbassem a ordem através de seus questionamentos ou comportamentos. Até o advento da ciência moderna, a religião era a responsável por criar critérios que permitissem identificar esses indivíduos e legitimar essa segregação (prostitutas, alcoólatras, loucos, epiléticos). O estabelecimento do Estatuto da Ciência e, particularmente, da Medicina, trouxe para a área médica a responsabilidade por estabelecer esses critérios (MOYSES; COLLARES, 2014).

Assim se inicia o processo de medicalização do comportamento humano. Transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído. Reduzindo a própria essência da historicidade do objeto – a diferença, o questionamento – a características inerentes ao sujeito, inatas, biológicas; a uma doença, enfim [...] (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 57).

Esse processo de medicalização reduz o sujeito histórico ao corpo individual e biológico: à doença. As promessas de cura da medicina para questões de comportamento aumentam a demanda por seus serviços. Questões do não-aprender tornam-se questões médicas e, como tal, são tratadas em busca de correção, patologizando a educação.

Segundo Moysés e Collares (2014) os conceitos de higiene e saúde escolar têm sua origem ligada à Puericultura e à ideia de que a doença e outros males sociais são fruto da ignorância e da falta de esforço pessoal do indivíduo pobre. Para as autoras, a medicalização no ambiente escolar alicerça preconceitos racistas sobre a inferioridade nos negros, mestiços e posteriormente sobre a inferioridade intelectual da classe trabalhadora. Segundo elas, esse processo se inicia no final do século XIX no Brasil. O movimento conhecido como Puericultura atribui as doenças à ignorância da população e seu objetivo é ensinar ou civilizar a fim de evitá-las. Para tanto, constituiu-se um movimento de senhoras burguesas que se deslocavam até as periferias a fim de orientar mães pobres sobre cuidados com seus filhos: higiene, vestimentas, alimentação, educação. Esse campo é absorvido pela medicina quando ela adquire seu estatuto de ciência moderna e toma um caráter mais formal e normalizador (MOYSES; COLLARES, 2014).

No início do século XX ocorre a institucionalização da higiene escolar no Brasil, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Ela legisla sobre a estrutura das construções, mobiliário, currículo, hora do recreio e de trabalho, ginástica, comportamento à mesa, hábitos de higiene (MOYSES; COLLARES, 2014).

Ao estender seu campo de atuação ao ambiente escolar, a Medicina passa a atuar sobre esse ambiente segundo sua própria concepção. Ao normatizar preceitos para a aprendizagem adequada, estende-se para o não-aprender. Medicaliza a educação, transformando os problemas pedagógicos e políticos em questões biológicas, médicas (MOYSES, COLLARES, 2014, p. 60).

3.3 Medicalização e norma

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua

determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 25).

Em o Nascimento da Clínica, Foucault (1977) trata da origem da medicina moderna e a analisa na sociedade francesa no período pré e pós Revolução. Segundo ele, o poder médico enraíza-se na sociedade, o espaço médico passa a coincidir com o espaço social e sua presença torna-se generalizada. Forma-se uma rede de vigilância constante. Mas não bastam seus olhares, pede-se que a consciência de cada indivíduo esteja medicamente alerta. Os cidadãos precisam estar informados do que é necessário e possível saber em medicina e todos devem estar alertas, pois a difusão da medicina é a melhor forma de evitar a doença. O que se almeja é o “mito de um desaparecimento total da doença em uma sociedade sem distúrbios e sem paixões, restituída à sua saúde de origem” (FOUCAULT, 1977, p. 35).

Nesse meio utópico, triunfante, organizado e corrigido, a própria medicina desapareceria por não ter mais razão de ser. Para ele, o papel do médico é primeiramente político, a luta contra a doença deve começar combatendo os maus governos e as desigualdades geradoras de miséria. A medicina não deve ocupar-se somente com as técnicas de cura e seus saberes, é preciso um conhecimento do homem saudável, não doente, do homem modelo. Ela deve atuar na “gestão da existência humana” e nela tomar uma postura normativa orientando para um modo de vida equilibrado, regendo relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade (FOUCAULT, 1977).

Junto com os médicos, surge uma nova hierarquia nos hospitais, enfermeiros, assistentes, alunos, e também uma nova visão dos doentes que passam a ser identificados por pulseiras, formam-se bancos de dados, registros, transformando o hospital, também, num espaço de acúmulo de saber e informação. Esse processo permite que o saber médico saia dos artigos e dos grandes tratados e passe a fazer parte do dia a dia do hospital. Ainda nessa obra, o autor aponta uma mudança de paradigma no nascimento da medicina moderna. A visão médica se altera no início do século XIX. Pela

primeira vez a vida é vista como um objeto que pode ser observado, pesquisado dissecado e pode ser transformado em objeto de saber-poder (FOUCAULT, 1977).

O poder, para Foucault, na sua forma moderna, se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma e, por outro lado, não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas, positivamente, a constitui, a forma. Foucault distingue duas modalidades fundamentais de exercício do poder nas sociedades ocidentais e modernas, a disciplina e a biopolítica, ou seja, o poder que tem por objetivo os indivíduos e o poder que se exerce sobre as populações. Disciplina e biopolítica são os eixos que conformam o biopoder. Com efeito, o biopoder define o verdadeiro objeto do poder moderno, isto é, a vida, biologicamente considerada. O conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização (CASTRO, 2016, p. 309).

Desse modo, a medicina cumpre o papel de uma das principais tecnologias de normalização da sociedade. Ela define condutas a serem seguidas e, conseqüentemente, padrões que incluem os que se enquadram e exclui os desviantes. A norma refere-se a um campo de comparação, de diferenciação e de regras a serem seguidas pelos indivíduos, definindo também uma média. Ela calcula em termos quantitativos e hierarquiza a capacidade dos indivíduos. A norma busca homogeneizar, traça fronteiras, define a anormalidade, cria critérios de divisão dos indivíduos. A medicina enquanto ciência do normal e do patológico é a ciência régia em uma sociedade da norma. “A sociedade de normalização é uma sociedade fundamentalmente medicalizada” (CASTRO, 2016, p. 310).

4 AMBIENTE ESCOLAR

4.1 Governo e inclusão

Como governar os indivíduos desviantes? A medicina, através da norma, define o normal e o patológico. O que fazer com os indivíduos indesejáveis, perigosos, inadequados, diferentes, deficientes, anormais? O modelo de

exclusão da lepra, do extermínio, do exílio não satisfaz a sociedade neoliberal. Já o modelo da peste inclui, aproxima, classifica, cria dados, vigia, controla. A modernidade é marcada pela vontade da ordem e o anormal é o signo da desordem e do caos. Portanto, o modelo da inclusão e, especificamente a inclusão escolar, permite a construção de artefatos para o governo e controle do perigo iminente proveniente desses indivíduos. A tríade aproximar-conhecer-governar faz da inclusão um mecanismo gerador de saberes que buscam dar suporte à condução de condutas dos corpos deficientes (LOCKMANN, 2013).

O diferente na escola passa necessariamente por dois conceitos: a medicalização e a nomeação. O não aprender, o corpo anormal, o comportamento indesejado, não são vistos como singularidade do indivíduo ou como condição social. Todo desvio da norma é patologizado, a culpa é do corpo, do biológico, e a resposta só pode existir quando houver um diagnóstico, um laudo, a nomeação. Desse modo, os saberes médicos são vistos como imprescindíveis para o desenvolvimento das práticas escolares. O sujeito diagnosticado passa a ser visto, conhecido e identificado pela sua doença e não pelas suas possibilidades. Assim, o trabalho realizado pela parceria medicina-educação busca arrastar esses corpos para perto da linha média que a norma estabelece, anseia pela homogeneização dos grupos, estimula e controla o uso de fármacos que corrigem os comportamentos indesejados. Segundo Lockmann (2013), nesse processo, o aluno torna-se paciente e, à lógica disciplinar da escola, de confinamento, vigilância e controle do tempo, é acrescida a forma química de conduzir condutas através da banalização do uso de medicamentos. Citando Foucault, a autora afirma que o controle da sociedade sobre o indivíduo não opera somente na consciência ou na ideologia mas começa no corpo e com o corpo.

Para manter a ordem e a seguridade, o estado precisa gerenciar riscos. Para esse controle, a estratégia é normalizar o indivíduo. A medicalização da anormalidade é uma ferramenta que tenta processar essa normalização. Para tanto, a parceria escola-medicina, juntamente ao processo de inclusão escolar são fundamentais no funcionamento desse mecanismo de controle sobre a vida, esse biopoder.

4.2 Discurso medicalizado nas escolas

Até alguns anos atrás, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, concretizada pelos profissionais médicos, atuando tanto na Rede Pública de Saúde, como em consultórios particulares e, principalmente, nas faculdades. Dessa circunstância advém o termo medicalização para nomear essa prática. Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente – patologização -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26).

A difusão crescente de patologias com critérios vagos e imprecisos de diagnóstico geram a rotulação de crianças absolutamente normais, bem como a desvalorização do trabalho do professor. Esse profissional é visto, e se vê cada vez mais, como incapaz de lidar com tantas patologias e distúrbios. É importante destacar na análise das autoras, a recorrência na fala dos educadores pela busca de diagnóstico e o contentamento após seu estabelecimento. A procura por tratamentos eficazes ou condutas efetivas é deixada em segundo plano. “Uma vez feito o "diagnóstico", cessam as preocupações e angústias [...]” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29). Portanto, a prática de encaminhar crianças aos serviços de saúde alivia a angústia do professor e também transfere responsabilidades na medida em que desloca o eixo das preocupações do coletivo para o particular e a reflexão sobre o processo pedagógico dá lugar à culpabilização da vítima.

Segundo Guarido (2008), o diagnóstico é visto pelos profissionais das escolas como salvador de um não saber diante do que acontece com as crianças. É como se o processo de identificar, de nomear, fosse capaz de neutralizar as aflições dos educadores, como se ela permitisse o encontro da metodologia de ensino correta, mas, mesmo após a obtenção de um diagnóstico, isso não ocorre. Como consequência desse processo, vemos o espaço escolar, modelo de lócus da aprendizagem, da normalidade e do

saudável, transformar-se em espaço clínico focado na busca pelos erros e distúrbios.

O saber médico e as normas de comportamento, hábitos, condutas e padrões – inclusive de aprendizagem – que ele impõe estão difundidos na sociedade, na mídia leiga e no senso comum, de modo que é recorrente observarmos professores e outros profissionais da escola levantarem diagnósticos diante de certos comportamentos nas crianças.

A crítica de diversos autores não se coloca contra o saber médico, mas questiona o determinismo que sua naturalização impõe. Argumenta que o sujeito não pode ser visto antes pelo seu diagnóstico que pelas suas potencialidades (LOCKMANN, 2013). A medicalização reduz questões amplas que envolvem discussões de diversas áreas de conhecimento a uma única disciplina: a medicina. E seus saberes difundiram-se no tecido social de modo a fazerem parte do discurso comum, descontextualizadas do universo terapêutico (GUARIDO, 2008).

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. Aí, surgem os distúrbios de comportamento, os distúrbios de aprendizagem, a doença do pânico, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual. Assim, através desta atuação normatizadora da vida, desta concepção biologizante do viver, a Medicina assume, na nova ordem social que surge, um antigo papel. O controle social dos questionamentos (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 55-56).

A biologização de desvios de origem social é facilmente aceita por possuir a mesma ideologia que o sistema de preconceitos. Desse modo, ela é incorporada sem conflitos pelo senso comum e, facilmente, aceita-se a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são de responsabilidade exclusiva do indivíduo (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

A patologização do espaço escolar expropria as competências do profissional da educação, e o fracasso escolar não é resultado de doença de aprendizagem, mas de problemas na política educacional (MOYSÉS; COLLARES, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se levantar dados históricos para compreender o papel da medicina na sociedade moderna. A ciência médica adquiriu status de reguladora da sociedade, das populações, dos corpos biológicos, dos indivíduos. Ela dita os padrões, define o anormal, delimita parâmetros médios e desviantes. A sociedade normalizada busca agregar, homogeneizar, incluir para poder governar a todos. O anormal oferece risco à ordem, devendo, portanto, ser regulado. Na escola as crianças que não seguem os padrões de aprendizagem ou as que seus corpos são tidos como deficientes são vistas, antes de tudo, como um diagnóstico, um laudo. A doença chega antes que o indivíduo. As singularidades do sujeito, sua história, suas potências ficam em segundo plano. A medicalização, no pensamento da sociedade, do senso comum e dos profissionais da educação, reduz seu papel, limita sua atuação e os distancia das possibilidades de cumprir sua função de educadores.

Procurou-se problematizar a medicalização nos discursos escolares para evitar essas práticas reducionistas, valorizar o sujeito, afastar rótulos, ampliar o olhar do educador e da sociedade, no intuito de valorizar o diferente a partir do questionamento dos discursos patologizantes cristalizados na sociedade.

Referências

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)*. São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31. (Série Idéias, n. 23).

FOUCAULT, M. *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. *In*: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a. p. 79-98.

FOUCAULT, M. A política da saúde no século XVIII. *In*: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b. p.193-208.

GUARIDO, R. L. “O que não tem remédio, remediado está”: Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOCKMANN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, E. T.; KLEIN, R. R. (Org.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 129-146. (Coleção Estudos Foucaultianos).

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível*. Crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Mais de um século de patologização da educação. *Fórum: Diálogos em Psicologia*, Ourinhos, ano I, n. 1, p. 50-64, 2014.

PELLIZZARO, N. Michel Foucault: um estudo do biopoder a partir do conceito de governo. *Peri*, Florianópolis, v. 5, n.1, p. 155-168, 2013. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/888>. Acesso em: 30 ago. 2020.

Notas de fim de página

¹ O conceito de biopoder de Foucault, uma ampla estratégia de governo para regulação dos sujeitos em uma sociedade. “O governo do biopoder age sobre a vida, faz da vida um fato político. Assim, governar através do biopoder é bem mais que aplicar a lei, mas gerir a vida por meio de outras estratégias que não propriamente os mecanismos da lei” (PELLIZZARO, 2013, p. 155).

Proposta de validação de instrumento de pesquisa em educação: o estudo piloto e sua contribuição para a coleta definitiva

Mirian Vieira Batista Dias

Mestre em Educação Especial. Especialista em Educação. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.

E-mail: miriandiasvieira@hotmail.com

Nilson Rogério da Silva

Livre-Docente. Docente de graduação e pós-graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.

E-mail: nilson.silva@unesp.br

RESUMO

Este artigo aborda a relevância da aplicação de um estudo piloto para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa antecedendo à coleta definitiva de uma tese de doutorado em Educação. O escopo foi descrever e analisar as expectativas profissionais e acadêmicas de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, em um município de médio porte no Mato Grosso do Sul, a partir da percepção de agentes envolvidos (estudantes, professores e pais), no intuito de desvelar situações que possam advir nesse percurso e readequar a metodologia para a realização do estudo principal. Como instrumento, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, elaboradas previamente pelos pesquisadores, de modo a caracterizar os envolvidos, e encaminhadas para análise e contribuições de três juízes. Desse modo, foram apresentados os dados obtidos por meio das observações e percepções dos pesquisadores durante todo o processo, desde o planejamento da coleta inicial à reestruturação dos questionários (iniciais e finais), a partir das contribuições dos juízes. Os resultados mostram que o instrumento utilizado se apresentou como um recurso basilar para a análise do planejamento inicial e sua viabilidade para coleta definitiva dos dados, objeto de estudo da tese, assegurando que todos os aspectos significativos à pesquisa fossem analisados e avaliados, alinhando os procedimentos, as evidências e hipóteses levantadas. Assim, reafirma-se a importância do estudo piloto para ajustes à coleta definitiva no que tange à fidedignidade e o rigor de uma pesquisa científica, sustentados pela teoria da análise de conteúdo de Bardin.

Palavras-chave: Instrumentos. Pesquisa. Análise. Estudo Piloto.

The pilot study and its contribution to the definitive collect of research in education

ABSTRACT

This article addresses the relevance of applying a pilot study for the development of qualitative research prior to the final collection of a doctoral thesis in Education. The scope was to describe and analyze the professional and academic expectations of students with disabilities enrolled in high school, in a medium-sized municipality in Mato Grosso do Sul, from the perception of agents involved (students, teachers and parents), in order to unveil situations that may arise in this path and readjust the methodology for carrying out the main study. As an instrument, semi-structured interviews were used, previously prepared by the researchers in order to characterize those involved, and sent for analysis and contributions by three judges. In this way, the data obtained through the researchers' observations and perceptions during the entire process, from the planning of the initial collection to the restructuring of the questionnaires (initial and final) based on the contributions of the judges, were presented. The results show that the instrument used was presented as a basic resource for the analysis of the initial planning and its feasibility for definitive data collection, object of the thesis study, ensuring that all significant aspects of the research were analyzed and evaluated, aligning the procedures, the evidences and hypotheses raised. Thus, the importance of the pilot study for adjustments to the definitive collect is reaffirmed with respect to the reliability and rigor of scientific research, supported by Bardin's theory of content analysis.

Keywords: Instruments. Research. Analysis. Pilot study.

1 Introdução

Na literatura, pode-se observar que, na abordagem qualitativa das pesquisas, a entrevista é um instrumento vastamente utilizado por pesquisadores, principalmente na área da educação. Sua colaboração é ainda mais pertinente nas investigações com agentes envolvidos em educação especial. Por esse motivo, neste estudo de caráter descritivo e de abordagem qualitativa cujo objetivo é descrever e analisar as expectativas profissionais e

acadêmicas de alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio, a partir da percepção de agentes envolvidos (pais, professores e alunos), foram utilizados como instrumentos de coleta, questionários de caracterização dos três segmentos investigados, pais, alunos e professores, no intuito de aprimorar a metodologia e assegurar a melhor condução do estudo.

Desse modo, optou-se pela aplicação prévia de um Estudo Piloto, antecedendo a coleta definitiva. Para tanto, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, inicialmente aplicado a uma amostra pequena de participantes, no intuito de trazer maior confiabilidade, viabilidade e fidedignidade à coleta definitiva da pesquisa em questão, bem como pela flexibilidade da sua construção.

Quanto a esse planejamento prévio, Manzini (2004) enfatiza a importância do treinamento do pesquisador, já que o modo como a pesquisa transcorrerá dependerá de suas ações, necessitando de habilidades no tocante à relação com o entrevistado, bem como conhecimento sobre o assunto abordado. Essa ideia é corroborada por Danna (2012), ao ressaltar que esse é um momento em que o pesquisador participa de uma situação de teste, em que são delineados e planejados os procedimentos da pesquisa, objetivando a familiaridade com o instrumento de pesquisa desenhado.

Neste artigo, serão apresentados o processo analítico das entrevistas, análises das transcrições e as contribuições dos juízes. No primeiro momento, serão apresentados os critérios utilizados para aplicação do Estudo Piloto e a seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Posteriormente, serão elencados os instrumentos para coleta de dados, categorias e subcategorias das questões para entrevista de todos os segmentos. Em seguida, serão apresentados os resultados da análise das transcrições das entrevistas iniciais, fundamentados no modelo de análise de conteúdo de Bardin (2000). Por fim, serão apresentados o índice de concordância/discordância dos juízes, suas contribuições, reformulações e adequações à coleta definitiva.

2 A aplicação do Estudo Piloto e sua contribuição na (re)organização de uma entrevista semiestruturada em educação

Tendo em vista a acuidade teórica para metodologia da pesquisa, o Estudo Piloto, segundo Makey e Gass (2005), é um estudo em pequena escala de procedimentos, por meio de instrumentos e método, na intenção de resolver e rever problemas, bem como propor revisões e correções necessárias que possam surgir, antecedendo ao estudo principal. Corroborando essa visão, Danna (2012) enfatiza que o teste piloto é uma estratégia metodológica que antecede o estudo propriamente dito, amparando o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado.

Canhota (2008) orienta um planejamento prévio da execução e da coleta definitiva, destacando alguns aspectos pertinentes como: o cronograma e a metodologia de obtenção da amostra; a aplicabilidade e efetividade dos instrumentos de coleta; a adequação das perguntas não respondidas ou mal respondidas e o adequado treinamento do investigador. O autor ressalta que os dados obtidos devem possibilitar a confirmação ou a refutação das hipóteses levantadas, bem como as justificativas para compreensão dos resultados.

Desse modo, baseando-se nos aportes teóricos utilizados, o estudo inicial mostrou-se decisivo para indicar mudanças e ajustes pontuais, antecedendo a coleta definitiva. Essa concepção se fortalece no sentido de que “na fase que antecede a investigação propriamente dita, [...] ainda é possível alterar e melhorar o protocolo”, respondendo às questões do desenho final do protocolo de investigação (CANHOTA, 2008, p. 69).

3 Desenvolvimento

3.1 Método: critérios iniciais

Esta pesquisa foi conduzida de forma a atender aos cuidados éticos previstos segundo as normas brasileiras vigentes para a realização de Pesquisas com Seres Humanos, como determinado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Assim, o projeto foi submetido e aprovado, conforme parecer favorável nº 2.783.072, de 24 de julho de 2018, CAEE: 93555218.3.0000.5406.

Para seleção dos sujeitos participantes, alguns critérios foram definidos, conforme descrito a seguir:

- *Segmento Aluno*: estar matriculado regularmente no 2º ou 3º Ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino no município selecionado; apresentar algum tipo de deficiência; residir com responsável pai/mãe, irmão/irmã); não se encontrar em atividades laborais até o momento da pesquisa.
- *Segmento Pais*: ter filho com alguma deficiência matriculado regularmente no 2º ou 3º Ano do Ensino Médio do município; aceitar a participação na pesquisa; ser o responsável pelo aluno (a) participante do estudo (pai/mãe ou irmão/irmã).
- *Segmento Professor*: aceitar a participação na pesquisa; ser professor titular ou contratado no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município; ter em sala de aula um ou mais alunos com algum tipo de deficiência; lecionar disciplinas que abordam de forma direta ou indireta o tema Mercado de trabalho.

A estudante selecionada, que será identificada pela sigla EP (Estudante Piloto), é uma jovem de 18 anos, com deficiência física¹. Frequenta o 2º Ano do Ensino Médio no período noturno de uma escola regular da Rede Pública Estadual do Mato Grosso do Sul. Iniciou sua trajetória escolar tardiamente aos 12 anos. Possui Benefício de Prestação Continuada (BPC).

A responsável entrevistada, nesse caso, a mãe, que será identificada pela sigla MÃE, tem 47 anos de idade, estudou até o 4º Ano do Ensino Fundamental I e é dona de casa.

O professor participante, que será identificada pela sigla PP (Professor Piloto), tem 44 anos, formação em Pedagogia há 17 anos e filosofia há cinco anos. Mestrando em Educação. Leciona há oito anos nessa unidade escolar.

Inicialmente, antecedendo as entrevistas, foi solicitada aos três participantes do Estudo Piloto a aceitação de participação e esclarecidos os

procedimentos a serem adotados pelos pesquisadores. Como se pôde verificar, muitos cuidados foram tomados nessa preparação, por entender que, para utilização válida desse tipo de instrumento, compete ao entrevistador buscar meios, os quais dependerão de modo basilar de sua destreza como entrevistador (GIL, 2002). Os procedimentos adotados serão apresentados a seguir.

3.1.1 Instrumento de coleta

Com base no instrumento utilizado inicialmente, foram apresentadas 33 questões direcionadas ao segmento *Pais*, divididas em quatro subcategorias: *Caracterização* – quatro questões; *Diagnóstico do (a) filho (a)* – oito questões; *Escolarização* – nove questões; e *Trabalho* – 12 questões (Quadro 1).

Quanto aos segmentos *Estudantes* e *Professores*, foram 59 questões no total. O primeiro continha quatro subcategorias: *Caracterização* – seis questões; *Escolarização* – seis questões; *Ensino Médio* – 10 questões; e *Trabalho* – 12 questões (Quadro 2). O segundo, por sua vez, apresentava três subcategorias: *Caracterização* – cinco questões; *Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola* – 10 questões e *Trabalho* – 10 questões (Quadro 3).

A elaboração cuidadosa desse instrumento de pesquisa corrobora a concepção de Moraes (2003), que considera a categorização do instrumento como um processo de checagem que dever estar em consonância com o aparato inicial da análise, no intuito de agregar subsídios para a sua construção e ratificação. Deste modo, os quadros a seguir apresentam a disposição das questões elaboradas inicialmente concernentes a cada segmento, antecedendo as contribuições dos juízes de valores.

Quadro 1 – Roteiro inicial de entrevista para o segmento *Pais*

PAIS		
Caracterização	Escolarização	Trabalho
1. Nome: Idade, Grau de escolaridade. Quantas pessoas residem na casa? Seu	1. Você acha importante seu filho (a) estudar? Sim ou Não? Por quê?	1. Seu filho (a) já trabalhou? Sim ou Não? Onde? Em qual a atividade? Durante

<p>filho (a) possui irmãos? Sim ou Não? Quantos? Idade.</p> <p>2. Você considera que ele tem bom relacionamento com os irmãos? Sim ou Não? Por quê?</p> <p>3. Profissão; Jornada de trabalho (h/dia); Renda familiar total.</p> <p>4. Recebe algum benefício: Bolsa Família; Outro; Contexto em que reside: Rural ou Urbano.</p>	<p>2. Com qual idade seu filho (a) começou a frequentar a escola?</p> <p>3. Encontrou dificuldade para realizar a matrícula de seu filho (a)? Sim ou Não? Se sim, qual (is)?</p> <p>4. Você acha que a escola trouxe algum benefício para seu filho? Sim ou Não? Quais?</p> <p>5. Recebeu algum tipo de atendimento especializado na escola? Sim ou Não? Quais?</p> <p>6. Como você avalia o aprendizado de seu filho (a)? Por quê?</p> <p>7. Encontrou alguma dificuldade na escola? Sim ou Não? Quais?</p> <p>8. Você já identificou situação de discriminação ou preconceito de seu filho na escola? Sim ou Não? Quais?</p> <p>9. Identifica pontos positivos na escola para seu filho (a)? Sim ou Não? Quais?</p>	<p>quanto tempo?</p> <p>2. Você o incentiva a trabalhar? Sim ou Não? De que forma?</p> <p>3. Acha importante seu filho trabalhar? Sim ou Não? Por quê?</p> <p>4. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê?</p> <p>5. Seu filho (a) já frequentou algum curso de qualificação profissional? Sim ou Não? Se sim, de quem foi esta decisão?</p> <p>6. Em relação ao trabalho, o que você espera de seu filho após o término do Ensino Médio?</p> <p>7. Você conhece a Lei de Cotas para o trabalho da qual seu filho tem direito? Sim ou Não?</p> <p>8. Qual a sua opinião sobre a Lei de Cotas?</p> <p>9. Seu filho(a) recebe ou já recebeu Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Sim ou Não?</p> <p>10. Acha importante este benefício para seu filho(a)? Sim ou Não? Por quê?</p> <p>11. Como utilizam o dinheiro do BPC?</p> <p>12. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com deficiência? Explique.</p>
Diagnóstico do (a) filho (a)		
<p>1. Qual o diagnóstico do seu filho?</p> <p>2. Quanto tempo após o nascimento de seu filho (a) foi realizado o diagnóstico?</p> <p>3. Quem comunicou o diagnóstico do seu filho?</p> <p>4. Você recebeu orientações quando soube do diagnóstico? Sim ou não?</p> <p>5. Seu filho fez ou faz algum acompanhamento profissional? Sim ou Não? Quais?</p> <p>6. Em sua opinião tem aspectos da deficiência que interferem na vida de seu filho? Sim ou Não? Por quê?</p> <p>7. Você considera importante trabalhar para que seu filho tenha uma vida com qualidade? Sim ou Não? Por quê?</p> <p>8. Seu filho encontra alguma dificuldade? Sim ou Não?</p>		

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Quadro 2 – Roteiro inicial de entrevista para o segmento *Estudantes*

ESTUDANTES

Caracterização	Ensino Médio	Trabalho
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; 2. Idade; 3. Quantos irmãos você tem? 4. Quantas pessoas moram na sua casa? 5. Qual profissão de seu pai? 6. E de sua mãe? 		
Escolarização		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Seus pais tiveram participação na sua escolha de estudar? Sim ou Não? De que forma? 2. Em que escola fez o Ensino Fundamental? Pública ou Privada? Regular ou Especial? 3. Fez uso de recurso ou material adaptado? Sim ou não? Se sim, Qual (is)? Qual a finalidade? 4. Recebeu algum tipo de atendimento especializado? Sim ou Não? Qual (is)? 5. Como você avalia o aprendizado no ensino fundamental? Ruim, Regular, Bom, Ótimo. 6. Quais foram as suas principais dificuldade no ensino fundamental? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você gosta de estudar? Sim ou Não? Por quê? 2. Escola: Período: 3. Como ingressou na escola? 4. Você tem dificuldades para acompanhar as aulas? Sim ou não? Se sim, quais? 5. Como é feita sua avaliação? Oral, escrita ou com auxílio? Considera essa forma de avaliação adequada? Sim ou Não? Por quê? 6. Como você avalia seu relacionamento com o professor? Por quê? E com seus colegas? 7. Você já sofreu alguma situação de preconceito na escola? Sim ou Não? Se sim, quais? 8. Quais são as suas principais dificuldades no ensino médio? 9. Como é o seu deslocamento para os diferentes ambientes da escola? 10. Você tem planos após terminar o Ensino Médio? Sim ou Não? Se sim, quais são eles? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você acha importante trabalhar? Sim ou Não? Por quê? 2. Você acredita que tem habilidades para trabalhar? Sim ou Não? Se sim, quais são elas? 3. Você já frequentou algum curso de qualificação profissional? Sim ou Não? Se sim, qual (is). 4. Você já trabalhou? Sim ou Não? Se sim, onde? 5. Durante quanto tempo? 6. Sua família incentiva você a trabalhar? Sim ou Não? Se sim, de que forma? 7. Você teve ou tem alguma disciplina que abordou o tema trabalho? Sim ou Não? Se sim, quais? 8. Você teve alguma outra atividade na escola que abordou o tema "trabalho"? Sim ou Não? Se sim, quais? 9. Você sente necessidade deste conteúdo no ensino médio? Sim ou Não? Por quê? 10. Quais são seus planos depois que terminar o Ensino médio? 11. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê? 12. Você conhece a Lei de Cotas? Sim ou Não?

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Quadro 3 – Roteiro inicial de entrevista para o segmento *Professores*

PROFESSORES		
Caracterização	Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola	Trabalho
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; Idade; Estado Civil. 2. Escolaridade: Qual sua área de formação? 3. Por que optou por esta formação? 4. Há quanto tempo trabalha nesta escola? 5. Já atuou em outras modalidades de ensino que não o Ensino Médio? Sim ou Não? Se sim, quais? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta modalidade do Ensino Médio, como você avalia o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência? Positivo ou Negativo? Por quê? 2. Qual sua opinião sobre a política da Educação Inclusiva? Por quê? 3. O seu aluno dispõe de algum tipo de auxílio/recurso diferenciado em sala de aula? Sim ou Não? Quais? 4. Recebe algum tipo de atendimento especializado na escola? Sim ou Não? Qual? 5. Em sua opinião quais os aspectos da deficiência interferem na vida de seu aluno? Por quê? 6. Além do processo ensino/aprendizagem, que outros aspectos você contempla na formação do seu aluno com deficiência? Por quê? 7. No contexto escolar, quais as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência? 8. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiências? Por quê? 9. Você já identificou 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerando a proposta curricular do Ensino Médio, existe alguma disciplina ou módulo que aborda o tema trabalho? Sim ou Não? Se sim, qual (is)? 2. Qual momento é ofertada? 3. De que forma ocorre? Recursos de ensino, Estratégias de ensino; quais as atividades/conteúdos teóricos. 4. Como você avalia a contribuição dessas atividades para o acesso do aluno com deficiência no mercado de trabalho? Por quê? 5. Você acha importante seu aluno trabalhar? Por quê? 6. Acredita que a pessoa com deficiência tem habilidades para trabalhar? Sim ou Não? Se sim, Quais? 7. Você incentiva seu aluno com deficiência trabalhar? Sim ou Não? 8. A escola possui parceria com instituição de formação para o Mercado de trabalho, ou de encaminhamento de alunos com deficiência para o trabalho? Sim ou Não? Quais? 9. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum

	situação de discriminação, preconceito ou constrangimento de alunos com deficiência na sua escola? Sim ou Não? Se sim, qual (is)? 10. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiência? Por quê?	tipo de deficiência? Por quê? 10. Você conhece a Lei de cotas para o trabalho, à qual as pessoas com deficiência têm direito? Sim ou Não? Se sim, explique.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

3.1.2 Local e duração das entrevistas

A primeira entrevista foi com EP, realizada em sua residência, tendo início às 14h15 e término às 14h36, com a presença permanente da mãe. A entrevista com a mãe de EP ocorreu posteriormente, no mesmo dia e local, com início às 14h45 e término às 15h07. Com o professor participante, a entrevista ocorreu em sua residência, tendo início às 16h03 e término às 16h23, em dia posterior à entrevista de EP e sua mãe.

3.2 A análise das entrevistas

Em princípio, observando o contexto em que as entrevistas foram realizadas, o material obtido correspondeu às expectativas da proposta da pesquisa. No entanto, durante o processo de transcrição e ao término, realizou-se a leitura atenta e minuciosa pelos pesquisadores do conteúdo das falas, posicionamentos, reações explícitas ou implícitas dos entrevistados, interferência ou não durante as falas.

Lüdke e André (1986) e Bardin (2000) denominam essas ações como *atenção flutuante*, visto que o entrevistador deve estar atento não apenas ao roteiro pré-estabelecido para pesquisa, mas também à gama de comunicações não verbais. Gestos, entonações e expressões são fundamentais para compreensão e validação do que foi efetivamente dito na entrevista e consistem em um momento fundamental para o pesquisador realizar as avaliações sobre a viabilidade ou não do instrumento a ser utilizado.

3.2.1 Entrevista com Estudante Piloto (EP)

Inicialmente, EP respondeu com autonomia quanto aos dados pessoais, porém, no decorrer da entrevista e posteriormente, na análise das transcrições, percebeu-se uma tendência às respostas breves, limitando-se a retornos introvertidos, utilizando apenas os vocábulos “não”, “nenhuma” e “foi bom”. A concordância genérica na maioria das questões ficou evidenciada nas subcategorias “Escolarização” e “Ensino Médio”, uma vez que, das questões desses segmentos, muitas delas foram respondidas brevemente, conforme mostram os exemplos:

P: Quais foram as suas principais dificuldades no Ensino Fundamental?

EP: Nenhuma.

P: No Ensino Médio, você tem dificuldades para acompanhar as aulas? Sim ou Não? Por quê?

EP: Não. Não. Não.

P: Você já sofreu alguma situação de preconceito na escola? Sim ou Não?

EP: Não. Nunca. Não.

Na análise das transcrições das respostas de EP, evidenciou-se um repertório empobrecido e acrítico relacionado ao tema aprendizagem. Verificou-se certa ansiedade de EP em responder rapidamente as questões, utilizando excessivamente o vocábulo “não”, associado às dificuldades em seu relacionamento e desempenho escolar. Contudo, os exemplos acima expressam uma reflexão sobre a elevada expectativa em relação à subcategoria escolarização e que visivelmente não representou prioridade para a EP, desmistificando a visão dos pesquisadores.

Essas respostas não influenciaram o escopo das questões, considerando o aporte teórico pertinente à *atenção flutuante* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BARDIN, 2000), a qual conduz o pesquisador a conhecer o que está por trás das palavras, deixando-se invadir pelas impressões, corroborando o rigor da pesquisa por meio de hipóteses emergidas da aplicação do estudo piloto.

Essas condições estão em acordo com Mackey e Gass (2005), ao esclarecerem que o teste piloto inicial, realizado de forma adequada, pode subsidiar reflexões posteriores ao estudo definitivo, desmistificando situações que, às vezes, já estavam efetivadas pelos pesquisadores.

Assim, de acordo com Dias e Omote (1995), a entrevista é um processo de interação entre os pares, e não uma simples técnica de coleta de dados, sendo que um deles está no papel de buscar e o outro, de fornecer informações. Portanto, esses aspectos reforçam relevância da aplicação do instrumento utilizado antecedendo a coleta definitiva em estudos científicos.

Em relação à subcategoria “trabalho”, EP respondeu pontualmente, com respostas coesas, demonstrando amplo interesse pelo tema, conforme os seguintes excertos:

P: Você acha importante trabalhar? Sim ou Não? Por quê?

EP: Acho [...] “prá” conseguir as coisas com o próprio esforço. (informação verbal)

P: Você acredita que tem habilidades para trabalhar? Sim ou Não? Se sim, quais são elas?

EP: Sim, eu tenho. Eu acho que mais na parte de informática, eu gosto bastante [...] Também gosto de psicologia [...] Não sei. [risos] (informação verbal)

P: Você sente necessidade deste conteúdo [trabalho] no ensino médio? Sim ou Não? Por quê?

EP: Eu acho que sim [...] “prá” incentivar os jovens né? Os alunos também. (informação verbal)

As respostas da aluna, nessa subcategoria, demonstraram clareza e segurança, evidenciando aparente interesse pelo tema, confirmando a permanência dessas questões para coleta definitiva.

Outra observação quanto ao roteiro de perguntas foi a utilização de “sim” ou “não” como opções de resposta em algumas das subcategorias. No questionário do segmento pais, entre as 33 questões, 19 apresentavam as alternativas “sim” ou “não”. Nos segmentos estudantes e professores, das 59 questões, 19 também apresentavam os vocábulos “sim” e “não”, totalizando um percentual 32,2 % das questões. Muitas delas mostraram-se desnecessárias e improdutivas, induzindo a uma resposta óbvia às questões.

Essa situação foi confirmada pelos pesquisadores pela visível antecipação dos participantes ao responderem as perguntas antes mesmo do seu término, interrompendo, por vezes, o diálogo com a pesquisadora. Desse modo, constatou-se a necessidade de adequação dessas questões, as quais serão discutidas no decorrer deste artigo.

3.2.2 Entrevistas com responsável por EP (MÃE)

Inicialmente, ao ser questionada sobre renda familiar (questão 3), ocorreu visível desconforto da participante, inclusive com a negação da resposta, conforme descrito abaixo:

P: Renda familiar total?

MÃE: Ah [...] num trabalho, né? Só meu marido [...] Aí fica difícil “responde”, né? (informação verbal)

Diante disso, optou-se por aguardar as contribuições dos Juízes de Valores, no intuito de decidir sobre a reestruturação ou exclusão da questão, bem como avaliar sua representatividade no objetivo do estudo. Importante destacar o momento em que a mãe de EP foi indagada sobre a importância do trabalho para filha (questão 1 da subcategoria “trabalho” no roteiro de entrevistas), situação descrita a seguir:

P: Seu filho(a) já trabalhou? Sim ou não? Onde? Em qual atividade? Durante quanto tempo?

MÃE: Vixi [...] [risos]. (informação verbal)

Nesse momento, apreendemos a relevância da *atenção flutuante*, concebida por Lüdke e André (1986) e Bardin (2000), no que tange às entonações e expressões, pois a fala da mãe de EP foi acompanhada por uma troca de olhares entre ambas, denotando hesitação da mãe em relação ao trabalho para EP. Essa situação ofereceu aos pesquisadores indicativos de possíveis ajustes para coleta definitiva, voltados à permanência ou não dos entrevistados no mesmo ambiente da entrevista e a melhor estratégia do entrevistador conduzir a entrevista. Essa observação remete às contribuições

de Lüdke e André (1986), sobre as vantagens das entrevistas frente às demais técnicas, pois estas oferecem implicações imediatas das informações que se busca, bem como permite adequações necessárias para coleta definitiva.

Quanto ao segmento “*Pais*”, foram observadas interferências ocorridas na subcategoria “escolarização”, na questão 2, que fortaleceram a hipótese da influência da presença dos entrevistados no mesmo ambiente da entrevista. Algumas dessas interferências foram expressivas, mesmo que pouco audíveis pelo fato de ambas falarem ao mesmo tempo, conforme exemplificado a seguir:

P: Com qual idade seu filho (a) começou a frequentar a escola?
MÃE: Ah [...] ela tinha uns 14 anos, hein! [...] Ela entrou na escola atrasada. Ela tá no 2º colegial ainda. [*Interrupção de EP na fala da mãe*]
EP: Aí eu já tinha terminado [...] já tinha saído este ano. Foi de uns 13 para 14 anos que eu entrei. (informação verbal)

Essas interferências não foram consideradas um fator decisivo para a exclusão da questão na coleta definitiva, haja vista sua representatividade nas entrevistas. Na posição de entrevistadora, no entanto, toda situação atípica ocorrida durante a entrevista se mostra relevante para a análise.

Na mesma vertente, as questões 8 (subcategoria “diagnóstico do(a) filho(a)”), 4 e 9 (subcategoria “escolarização”) e questão 9 (subcategoria “trabalho”) se mostraram constrangedoras pelo fato de as participantes estarem no mesmo local da entrevista, de modo que pode ser observado nos exemplos seguintes:

P: Seu filho(a) encontra alguma dificuldade? Sim ou não?
MÃE: Ah [...] Como assim? [...] Sei lá. Deus preparou, você tem que carregar, né? (informação verbal)

P: Você acha que a escola trouxe algum benefício para seu filho (a)? Sim ou Não? Quais?
MÃE: Ai [...] Eu acho, porque ela se desenvolveu muito bem [...]. Porque a gente não dava nada e de repente [...]. Não sabia nem pegar na caneta. É apanhando que aprende, né? (informação verbal)

P: Identifica pontos positivos na escola para seu filho (a)? Sim ou não? Quais?
MÃE: Ai [...] Tem que ter, né? É obrigado né? Num é? (informação verbal)

P: Seu filho (a) recebe ou já recebeu Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Sim ou não?

MÃE: Recebe. Mas, *não tem nada a ver isso aí não, né? [...]*
Que recebe não, né? (informação verbal)

A resposta à questão nove (subcategoria “trabalho”) denotou elevada ansiedade da mãe de EP (grifo dos autores), ficando evidente a importância de adequações quanto aos esclarecimentos prévios sobre o estudo, principalmente quanto à imparcialidade da pesquisa para a aquisição do BPC, revelado no desconforto da entrevistada. Assim, seguindo Dias e Omote (1995), os problemas podem ser superados quando se busca compreender os mecanismos envolvidos nesse instrumento.

Dessa forma, todo processo de observações, questionamentos e hipóteses levantadas reafirmam a importância do estudo piloto, tornando-se um instrumento fundamental para pesquisa qualitativa. Conforme Mackey e Gass (2005), o estudo piloto é crucial e, portanto, os pesquisadores necessitam dedicar tempo para sua realização. Segundo os autores, permitir que o pesquisador desconsidere essa etapa é crítico, uma vez que pode revelar falhas sutis na implementação do estudo já definido que podem não ser aparentes no próprio plano de pesquisa.

3.2.3 Entrevista com Professor Piloto (PP)

Quanto às transcrições da entrevista do professor (identificado como Professor Piloto-PP), algumas questões mostraram-se pouco exequíveis pela hipótese de duplicidade, o que pôde ser percebido tanto no momento da entrevista, quanto posteriormente, após as análises das transcrições. Mesmo com a sua importância para o estudo e coleta definitiva, as transcrições denotaram a necessidade de essas questões serem reformuladas ou agregadas a outras. Essa situação pode ser exemplificada na questão 7 (subcategoria “Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola”), em que se obteve a seguinte resposta do PP:

P: No contexto escolar, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência?

PP: *É como eu já disse [...] o relacionamento, a dificuldade de aprendizagem da aluna. (informação verbal)*

A significativa afirmação (grifo) indica uma possível exaustão de PP, provavelmente devido às questões anteriores que, ainda que de forma implícita, levaram a respostas semelhantes. Optou-se por não excluí-las, mas readequá-las, de acordo com as contribuições dos juízes, se assim julgarem necessário.

Na tentativa de demonstrar as contribuições inegáveis de um Estudo Piloto, antecedendo o estudo propriamente dito, uma inquietação alertou para importância de um olhar acurado dos pesquisadores nas posteriores análises. Essa surgiu a partir das respostas em três questões das seguintes subcategorias: “*Escolarização*” (segmento Pais, questão 6); “*Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola*” (segmento Professor, questão 1); e “*Ensino Médio*” (segmento Estudante, questão 4), conforme segue:

P: Como você avalia o aprendizado de seu filho (a)? Por quê?

MÃE: Muito bom. Muito bom mesmo [...] Porque desenvolveu rápido. Aprendeu muito fácil! (informação verbal)

P: Nesta modalidade do Ensino Médio, como você avalia o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência? Positivo ou Negativo? Por quê?

PP: É positivo no âmbito do relacionamento com as pessoas, na abertura que ela tem, não só a escola [...] *porque a abertura que ela tem é representativa, muito representativa, tá? Ela não consegue acompanhar [...] ela é copista, tá? Só que ela é muito inteligente, é perspicaz, vamos falar assim. Mas ela é copista. (informação verbal)*

P: Você tem dificuldades para acompanhar as aulas? Sim ou Não? Se sim, quais?

EP: Não. Não. Nenhuma. (informação verbal)

Nos exemplos acima, torna-se evidente a importância de uma rigorosa análise das respostas obtidas, bem como de suas divergências em questões que, embora apresentem o mesmo viés, provavelmente não suscitarão respostas similares. Ficou evidenciado que a resposta acima de PP não apresentou clareza no tocante à aprendizagem de EP, atribuindo adjetivos a

EP como *inteligente e perspicaz*, mas *copista*, o que levou os pesquisadores a entenderem que ela não era alfabetizada, contrariando a afirmação tanto da MÃE quanto de EP.

Nesse sentido, de acordo com Silva Filho e Barbosa (2019), o pesquisador tem algo a aprender sobre seu projeto de investigação quando desenvolve um estudo piloto, ainda que as lições o levem a refinar todo o plano de investigação.

Essa é uma reflexão basilar que não tem a intenção de refutar, adequar ou reorganizar as questões previamente elaboradas. Nesse caso, a intenção é a compreensão, haja vista a visão positiva de MÃE e EP quanto ao segmento “aprendizagem” e, no entanto, a visão negativa de PP quanto ao mesmo segmento (ver grifos nos exemplos acima). Assim, seguindo Moraes (2003), os materiais analisados constituem um conjunto de significantes a que serão atribuídos significados pelo pesquisador por meio do conhecimento e teorias, em que a emergência e a comunicação desses novos sentidos é o objetivo da análise (MORAES, 2003).

Em continuidade à análise das transcrições de PP, uma situação posterior conduziu os pesquisadores a refletir sobre a necessidade um olhar voltado ao implícito nas respostas, no que tange as hipóteses e inferências posteriores.

Observe o trecho a seguir:

P: O seu aluno dispõe de algum tipo de auxílio/recurso diferenciado em sala de aula? Sim ou Não? Quais?

PP: Sim. Ela tem um “ajudador”. Uma pessoa para acompanhar ela, lá fora, mas não fica com ela na sala, porque as atividades pedagógicas, ela consegue fazer, que é o ler, o escrever, é [...] estudar. (informação verbal)

Observa-se uma inconsistência na fala do PP relacionada à aprendizagem da estudante, com a hipótese de divergências em seu discurso. Na questão 1 da subcategoria “*Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola*”, PP atribui à aluna ser *copista* e, posteriormente, na questão 3 da mesma subcategoria, afirma que EP consegue realizar as atividades. Essa situação não indicou duplicidade nas questões, necessidade de reformulação

ou mesmo de exclusão, mas levantou questionamentos e, por conseguinte, levou à formulação de hipóteses.

Bardin (2000, p. 128) ressalta que “levantar uma hipótese é interrogar-se enquanto pesquisador e atribuir a essas hipóteses uma ação provisória e se propor a verificá-las (confirmar ou infirmar) mediante os procedimentos de análise”. Assim, a permanência das questões mostrou-se relevante, intencionando uma análise da interpretação e visão dos professores, na concepção de “aprendizagem” para os alunos com deficiência.

Na próxima seção, serão apresentadas as contribuições dos juízes.

3.3 Contribuições/intervenções dos juízes: adequações e reorganização de questões para coleta definitiva

A Tabela 1 apresenta as contribuições dos Juízes de Valores (doravante, JVs) quanto à adequação das questões para coleta definitiva, conforme percentual, índice de concordância/discordância.

Tabela 1 – Contribuições dos JVs à adequação das questões

Categorização/Segmentos	Quantidade de questões	Índice de concordância	Índice de discordância
<i>Estudante</i>	34	64,7%	35,2%
<i>Professor</i>	25	68 %	32%
<i>Pais</i>	33	63,6%	36,3%

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Entre as 92 questões de caracterizações e subcategorizações elaboradas para coleta definitiva, 33 delas, ou seja, 35,9% foram direcionadas aos pais dos estudantes. Nos segmentos estudantes e professores, por sua vez, foram 59 questões ao todo: o primeiro com 36,9 % das questões e o segundo representando 27,2% delas.

Nas seções seguintes, serão apresentadas as subcategorias e o percentual de intervenções dos JVs em cada segmento. A finalidade dessa disposição é dar maior visibilidade ao leitor das intenções implícitas às questões elaboradas pelos pesquisadores. Inicialmente, serão pontuadas as inferências nas unidades de análise no segmento Pais, com intervenções/contribuições dos JVs, posteriormente, no segmento Estudantes e, por fim, no segmento Professores.

Na intenção de facilitar o entendimento aos leitores, todos os ajustes solicitados pelos JVs, bem como percepções das análises das transcrições realizadas pelos pesquisadores, estão elencados abaixo, apoiados no percentual de aceite das subcategorias e organizados conforme os segmentos, bem como a apresentação dos quadros finalizados para coleta definitiva.

3.3.1 Contribuições/intervenções: adequações dos JVs ao segmento “Pais”

3.3.1.1 Subcategoria: caracterização

As questões deste segmento apresentaram baixo índice de concordância pelos JVs: o índice de aprovação significou 25,5%, ou seja, das quatro questões nesse segmento, em três delas incidiu a intervenção. A principal foi a exclusão da questão 2. Segundo um dos JVs, a questão não apresenta representatividade para o estudo.

Além disso, diante da visível dificuldade de entendimento da questão 1, referente ao “grau de escolaridade” da mãe de EP, decidiu-se por reformular o enunciado, usando linguagem informal, para que, no ato da entrevista, possa facilitar a obtenção da resposta. Assim, a pergunta foi substituída por “*Até que ano você estudou?*”. No mesmo contexto dessa caracterização, optou-se pela exclusão da questão referente à “renda familiar”, pois tanto no ato da entrevista, como posteriormente, na análise das transcrições, notou-se um visível desconforto da responsável por EP, como mostra o excerto a seguir.

MÃE: Ai [...] [Silêncio] Vixi [...] *aí é difícil hein.* (informação verbal)

A questão 4, por sua vez, cumpre a função introdutória e relevante para o objetivo da pesquisa, devendo, porém, ser adequada conforme contribuição dos JVs, acrescentando “*Este benefício é oriundo do deficiente?*”, com objetivo de conferir mais clareza tanto para entrevistado, quanto para a posterior análise do entrevistador.

3.3.1.2 Subcategoria: diagnóstico do (a) filho(a)

Na subcategoria questões relacionadas ao “*Diagnóstico do(a) filho (a)*”, foram apresentadas inicialmente oito questões aos JVs para as quais o percentual de concordância incidiu em 57,2% e discordância, em 42,8%. Ocorreram intervenções nas questões 1, 2 e 3. Na primeira, apontou-se a necessidade de reformulação para melhor entendimento dos entrevistados. Já quanto às questões 2 e 3, os JVs questionaram a importância delas para o escopo da pesquisa: “*Qual a importância da pergunta para o projeto?*”. Optou-se, portanto, pela exclusão dessas questões, mesmo que os participantes do Estudo Piloto não tenham sinalizado desconforto.

3.3.1.3 Subcategoria: escolarização

Nessa subcategoria, poucas foram as intervenções dos JVs: o índice de concordância foi de 77,8% e índice de discordância, de 22,2 %. Nas questões 1 e 4, houve a necessidade de reformulação por apontarem que, pela forma como foram elaboradas as questões, a resposta do entrevistado seria óbvia, de modo que a própria pesquisadora poderia levar a essa indução.

Quanto às demais questões, não houve correção pelos JVs, no entanto, por observação dos pesquisadores *in loco* e na análise das transcrições, optou-se por retirar o vocábulo “*não*” das demais questões deste segmento para a coleta definitiva.

3.3.1.4 Subcategoria: trabalho

Quanto à subcategoria “*trabalho*”, perfazendo 12 questões no quadro de questões iniciais, o percentual de aceitação foi de 75%, gerando um baixo percentual de adequações, com 25%. Nas questões 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10 não ocorreram intervenções dos JVs, porém houve a retirada dos vocábulos “*não*” das questões 2, 3, 5, 7, 9 e 10 conforme análise dos pesquisadores.

Já na questão 7, pertinente à Lei de cotas, houve a necessidade de reformulação, conforme contribuições dos JVs, para assegurar aos entrevistados maior clareza, foi agregada como uma questão (questão 8) e finalizada com a seguinte redação: “*Se sim, qual sua opinião sobre ela?*” Quanto à questão de número 11, foi orientado pelos JVs a exclusão por possivelmente causar constrangimento aos pais, finalizando tal categoria com 11 questões.

3.3.2 Contribuições/intervenções: adequações dos JVs ao segmento “Estudante Piloto”

3.3.2.1 Subcategorias: caracterização e escolarização

Analisando as transcrições, bem como as contribuições dos JVs relacionadas à *Caracterização*, não houve índice de discordância pelos JVs. Contudo, foram realizados ajustes na subcategoria *Escolarização*, onde o índice de concordância e discordância foram semelhantes, ou seja, 50% para ambos. Deste modo, na questão 02 houve a alteração da palavra *privada* por *particular*, alegando que EP teria maior intimidade com tal expressão.

Já nas questões 4 e 5, considerando a possibilidade de ampliação na abordagem das questões, optou-se pela adição de complementos (dicas) nas questões. A questão 4, passando a ter a seguinte redação: “*Recebeu algum tipo de atendimento especializado na escola? Cuidador? Sala Multifuncional? Se sim, qual?*”. E questão 5, do mesmo modo, com a seguinte redação: “*Como você avalia seu aprendizado no Ensino Fundamental? Ruim, Regular, Bom ou Ótimo?*”.

Ainda relacionado à questão 5, tanto no ato da entrevista, quanto posteriormente na análise das transcrições, houve antecipação da resposta por EP, o que levou a pesquisadora a reiterar a pergunta. Essa situação não foi condição para sua exclusão, pelo fato de apresentar representatividade no segmento. Desse modo, para coleta definitiva, deve haver maior cuidado dos pesquisadores no sentido de realizar a pergunta pausadamente.

3.3.2.2 Subcategoria: Ensino Médio

Quanto à subcategoria “*Ensino Médio*”, perfazendo inicialmente 10 questões, o índice de concordância dos JVs foi de 60%, enquanto a discordância foi de 40%. Na questão 2, os juízes indicaram a importância de expor a pergunta com maior clareza. Assim, o texto inicial da questão “Escola: período” ficou com redação final: “*Qual o nome da escola que estuda? Em qual período: matutino, vespertino ou noturno?*”.

A questão 3, que visa revelar a compreensão do entrevistado quanto a seu ingresso na escola, obteve baixo índice de concordância. Com as inferências dos juízes, bem como posteriores análises das transcrições, optou-se pela exclusão da questão, considerando a irrelevância para o estudo definitivo. Quanto às questões 4 e 6, em decorrência da sinalização dos juízes para reformulá-las, de modo a separá-las para melhor entendimento, as questões foram desmembradas. Desse modo, o questionário finalizado desta subcategoria foi alterado de 10 para 11 questões.

3.3.2.3 Subcategoria: trabalho

Quanto à subcategoria “*trabalho*”, com 12 questões no quadro das questões iniciais, o índice de concordância entre os JVs foi elevado, totalizando 75% das questões. A discordância ocorreu em apenas três questões, perfazendo percentual, de 25%. Nas questões 1 e 2, houve a necessidade de reformulação devido às respostas óbvias dos entrevistados, visto a maneira como as perguntas foram elaboradas. Assim, optou-se pela retirada dos vocábulos “sim” e “não”, conforme contribuições dos JVs, finalizando a redação

da questão 1 com: “*Você acha importante trabalhar? Por quê?*”. Já a questão 2 foi reelaborada, de forma que a sua redação ficou assim definida: “*Você acredita que tem habilidades para trabalhar? Se sim, quais?*”

Quanto à questão de número 12, conforme considerações dos JVs, a inserção do complemento “se sim” foi fundamental para coerência da resposta, finalizando a redação da seguinte forma: *Você conhece a Lei de Cotas? “Se sim, qual sua opinião sobre ela?”* Essa contribuição e a necessidade de reformulação da questão puderam ser ratificadas pelos pesquisadores *in loco*, bem como após a análise detalhada das transcrições, evidenciando a tendência de EP em corresponder à expectativa da pesquisadora conforme excerto:

P: Você conhece a Lei de Cotas? Sim ou Não?
EP: Sim. Já ouvi falar. (informação verbal)

Nesse sentido, ficou evidente a construção de uma resposta de EP para atender à expectativa da pesquisadora, mostrando-se crucial a reformulação da pergunta, visando à cientificidade na elaboração de cada questão, no intuito de não comprometer a amostra definitiva do estudo. Neste sentido, concorda-se com Lüdke e André (1986), ao evidenciarem que a entrevista permite adequações, correções e reflexões essenciais às informações do que se investiga e que é a partir da interação entre entrevistador e entrevistado que a entrevista começa a emergir.

3.3.3 Contribuições/intervenções: adequações dos JVs ao segmento Professor Piloto (PP)

3.3.3.1 Subcategoria: categorização

No segmento “Professor”, perfazendo inicialmente cinco questões, o índice de concordância foi de 90%, de modo que os JVs realizaram apenas uma observação relacionada à questão 2, solicitando o seu desmembramento, por afirmar serem duas questões em uma só pergunta. Desse modo, para o quadro de questões finalizadas incidiu de 5 para 6 questões.

3.3.3.2 Subcategoria: Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola

Na subcategoria “*Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola*”, totalizando dez questões iniciais, houve alto índice de concordância, perfazendo 80% de aceitação dos JVs. Alterações foram realizadas apenas nas questões 2 e 4. Na primeira, os JVs fizeram questionamentos no que tange à amplitude da questão e o que os pesquisadores exatamente desejavam saber, perguntando inicialmente se conhecem a Educação Inclusiva, acreditando que muitos professores a desconhecem. Dessa forma, a redação da questão ficou da seguinte forma: “*Você conhece a política da Educação Inclusiva? Se sim, qual sua opinião sobre ela?*”. Já para a segunda, questão 4, sugeriram a sua reformulação, para a especificação de seu objetivo. Desse modo, a pergunta foi reelaborada, resultando na redação final: “*Sua aluna recebe algum tipo de atendimento especializado na escola como: sala multifuncional, cuidador, adaptação metodológica? Se sim, de que forma ocorre?*”.

3.3.3.3 Subcategoria: trabalho

Quanto a essa categoria, foram elaboradas dez questões inicialmente, com percentual de concordância entre os JVs de 58,4% e discordância de 41,6%. A contribuição dos JVs foi na questão 2, “*Qual momento ela é ofertada?*”, para alteração do vocábulo “*Qual*” para “*Em que*”, finalizando com a seguinte redação: “*Em que momento é ofertada?*”.

Quanto à questão 3, os JVs apontaram a necessidade de detalhar ensino, estratégias e atividades pedagógicas por, aparentemente, serem muitas perguntas em apenas uma questão, ficando subdividida em duas questões. Na questão 4, foi questionada a palavra *atividades*; os JVs solicitaram a especificação da pergunta, que foi reformulada.

Referente à pergunta 5, os JVs sugeriram reformulação, indicando a necessidade de iniciar com a palavra “*Por que*”, pois consideraram que, da maneira como foi elaborada, a questão suscitava uma resposta óbvia. A

pergunta 7, por fim, também foi reformulada por solicitação dos JVs, por sinalizar uma resposta óbvia devido à maneira como a pergunta se inicia, com a versão inicial: *Você incentiva seu aluno com deficiência a trabalhar? Sim ou Não?* Versão final: *“Em que momento você atribui que o conteúdo trabalhado pode incentivar seu aluno com deficiência a pensar em trabalho?”*. A pergunta 8 foi excluída do estudo por ser considerada irrelevante para o estudo.

3.4 Os roteiros finais de entrevistas como instrumento de coleta definitiva

Diante das análises da aplicação do questionário, bem como das considerações dos JVs, o instrumento de coleta inicial foi reorganizado, retificado e finalizado para coleta definitiva do estudo, com a finalidade da validação do instrumento de coleta para o estudo definitivo. Dessa forma, os quadros com as questões finalizadas ficaram dispostos com: segmento “Pais” – 30 questões; segmento “Estudantes” – 35 questões; e segmento “Professor” – 26 questões; totalizando 91 questões, conforme apresentado nos Quadros 4, 5 e 6.

Quadro 4 – Roteiro final de entrevista para o segmento “Pais” conforme contribuições/intervenções dos Juízes de valores e das análises da aplicação do questionário

PAIS		
Caracterização	Escolarização	Trabalho
1. Nome: Idade, Até que ano você estudou? Quantas pessoas residem na casa? Seu filho (a) possui irmãos? Sim? Não? Quantos? Idade. 2. Profissão; Jornada de trabalho (h/dia). 3. Recebe algum benefício: Bolsa Família, ou outro? 4. Este benefício é oriundo do deficiente?	1. Você considera ser importante seu filho (a) estudar? Sim ou Não, Por quê? 2. Com qual idade seu filho (a) começou a frequentar a escola? 3. Encontrou dificuldade para realizar a matrícula de seu filho (a)? Se sim, qual (is)? 4. Você acha que a escola acrescentou benefícios positivos para seu filho? Quais?	1. Seu filho (a) já trabalhou? Sim ou não. Onde? Em qual a atividade? Durante quanto tempo? 2. Você o incentiva a trabalhar? Se sim, de que forma? 3. Acha importante seu filho trabalhar? Se sim, por quê? 4. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum
Diagnóstico do (a) filho (a)		

<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o diagnóstico do seu filho? 2. Você recebeu orientações quando soube do diagnóstico? Sim ou não? 3. Seu filho(a) fez ou faz algum acompanhamento profissional? Se sim, quais? 4. Em sua opinião tem aspectos da deficiência que interferem na vida de seu filho? Se sim, quais? 5. O que você considera importante trabalhar para que seu filho tenha uma vida com qualidade? Por quê? 6. Seu filho encontra alguma dificuldade? Se sim. Quais? 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Recebeu algum tipo de atendimento especializado na escola? Se Sim, quais? 6. Como você avalia o aprendizado de seu filho (a)? Por quê? 7. Encontrou alguma dificuldade na escola? Se sim, quais? 8. Você já identificou situação de discriminação ou preconceito de seu filho na escola? Se sim, quais? 9. Identifica pontos positivos na escola para seu filho (a)? Se sim, quais? 	<p>tipo de deficiência? Por quê?</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Seu filho (a) já frequentou algum curso de qualificação profissional. Se sim, de quem foi esta decisão? 6. Em relação ao trabalho, o que você espera de seu filho após o término do Ensino Médio? 7. Você conhece a Lei de Cotas para o trabalho da qual seu filho tem direito? 8. Se sim, qual sua opinião sobre ela? 9. Seu filho (a) recebe ou já recebeu Benefício de Prestação Continuada (BPC)? 10. Acha importante este benefício para seu filho (a)? Se sim, por quê? 11. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com deficiência? Explique.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Quadro 5 – Roteiro final de entrevista para o segmento “Estudantes” conforme contribuições/intervenções dos Juízes de valores e das análises da aplicação do questionário

ESTUDANTES		
Caracterização	Ensino Médio	Trabalho
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; 2. Idade; 3. Quantos irmãos você tem? 4. Quantas pessoas moram na sua casa? 5. Qual profissão de seu pai? 6. E de sua mãe? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você gosta de estudar? Sim ou Não? Por quê? 2. Qual o nome da escola que estuda? Em qual período: matutino, vespertino ou noturno? 3. Você tem dificuldades para 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você acha importante trabalhar? Por quê? 2. Você acredita que tem habilidades para trabalhar? Se sim, quais? 3. Você já frequentou algum curso de

Escolarização		
<p>1. Seus pais tiveram participação na sua escolha de estudar? Sim ou Não? De que forma?</p> <p>2. Em que escola fez o Ensino Fundamental? Pública; Particular; Regular ou Especial.</p> <p>3. Fez uso de recurso ou material adaptado? Se sim, qual (is)? Qual a finalidade?</p> <p>4. Recebeu algum tipo de atendimento especializado na escola? Cuidador? Sala Multifuncional? Se sim, qual?</p> <p>5. Como você avalia seu aprendizado no ensino fundamental? Ruim, Regular, Bom, Ótimo?</p> <p>6. Quais foram as suas principais dificuldades no ensino fundamental?</p>	<p>acompanhar as aulas? Sim ou não? Se sim, quais?</p> <p>4. Como é feita sua avaliação? Oral, escrita ou com auxílio?</p> <p>5. Considera essa forma de avaliação adequada? Sim ou não? Por quê?</p> <p>6. Como você avalia seu relacionamento com o professor? Por quê?</p> <p>7. E com seus colegas?</p> <p>8. Você já sofreu alguma situação de preconceito na escola? Sim ou não? Se sim, quais?</p> <p>9. Quais são as suas principais dificuldades no ensino médio?</p> <p>10. Como é o seu deslocamento para os diferentes ambientes da escola?</p> <p>11. Você tem planos após terminar o Ensino Médio? Sim ou não? Se sim, quais são eles?</p>	<p>qualificação profissional? Se sim, qual (is)?</p> <p>4. Você já trabalhou? Sim ou não? Se sim, onde?</p> <p>5. Durante quanto tempo?</p> <p>6. Sua família incentiva você a trabalhar? Se sim, de que forma?</p> <p>7. Você teve ou tem alguma disciplina que abordou o tema trabalho? Sim ou não? Se sim, quais?</p> <p>8. Você teve alguma outra atividade na escola que abordou o tema “trabalho”. Se sim, quais?</p> <p>9. Você sente necessidade deste conteúdo no ensino médio? Sim ou não? Por quê?</p> <p>10. Quais são seus planos depois que terminar o ensino médio?</p> <p>11. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê?</p> <p>12. Você conhece a Lei de Cotas? Se sim, qual sua opinião sobre ela?</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Quadro 6 – Roteiro final de entrevista para o segmento “Professores” conforme contribuições/intervenções dos Juízes de valores e das análises da aplicação do questionário

PROFESSORES		
Caracterização	Aprendizagem dos alunos com deficiência:	Trabalho

	a escola	
<p>1. Nome; Idade; Estado Civil.</p> <p>2. Escolaridade:</p> <p>3. Qual sua área de formação?</p> <p>4. Por que optou por esta formação?</p> <p>5. Há quanto tempo trabalha nesta escola?</p> <p>6. Já atuou em outras modalidades de ensino que não o Ensino Médio? Sim ou Não. Se sim, quais?</p>	<p>1. Nesta modalidade do Ensino Médio, como você avalia o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência? Positivo ou Negativo? Por quê?</p> <p>2. Você conhece a Política da Educação Inclusiva? Se sim, qual sua opinião sobre ela?</p> <p>3. O seu aluno dispõe de algum tipo de auxílio/recurso diferenciado em sala de aula? Sim ou não? Quais?</p> <p>4. Sua aluna recebe algum tipo de atendimento especializado na escola como: Sala Multifuncional, Cuidador, Adaptação metodológica? Se sim, de que forma ocorre?</p> <p>5. Em sua opinião quais os aspectos da deficiência interferem na vida de seu aluno? Por quê?</p> <p>6. Além do processo ensino-aprendizagem que outros aspectos você contempla na formação do seu aluno com deficiência? Por quê?</p> <p>7. No contexto escolar, quais as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência?</p> <p>8. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiências? Por quê?</p> <p>9. Você já identificou situação de discriminação,</p>	<p>1. Considerando a proposta curricular do ensino médio, existe alguma disciplina ou módulo que aborda o tema trabalho? Sim ou Não? Se sim, qual (is)?</p> <p>2. Em que momento é ofertada?</p> <p>3. De que forma ocorre?</p> <p>4. Utiliza algum recurso de ensino para trabalhar com os alunos (as), ou estratégias diferenciadas?</p> <p>5. Como você avalia a contribuição dessa metodologia para o acesso do aluno com deficiência no mercado de trabalho? Por quê?</p> <p>6. Por que você acha importante seu aluno trabalhar?</p> <p>7. Acredita que a pessoa com deficiência tem habilidades para trabalhar? Se sim, quais?</p> <p>8. Em que momento você atribui que o conteúdo trabalho pode incentivar seu aluno com deficiência a pensar no trabalho?</p> <p>9. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê?</p> <p>10. Você conhece a Lei de cotas para o trabalho, à qual as pessoas com deficiência têm direito? Se sim, explique.</p>

	preconceito ou constrangimento de alunos; com deficiência na sua escola? Se sim, qual (is)? 10. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiência? Por quê?	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

4 Considerações finais

Mediante análises realizadas na coleta dos dados, por meio do instrumento que se pretende utilizar, o Estudo Piloto mostrou-se imprescindível para a elaboração e aplicação anterior à coleta definitiva. A utilização da entrevista como instrumento desvela problemas na condução do estudo, o que permite ao pesquisador realizar ajustes para assegurar a qualidade e a veracidade de sua pesquisa. Todos esses aparatos, ainda ratificados pela importância das contribuições dos Juízes de Valores nesse processo, favoreceram a readequação do instrumento para coleta definitiva.

Assim, o Estudo Piloto conduz a um caminho de questionamentos, hipóteses, indagações e reflexões por meio dos dados obtidos no andamento das entrevistas. Essas ações, amparadas e sustentadas pela teoria abordada, ofereceram aportes e subsídios à pesquisa qualitativa, garantindo credibilidade às fontes construídas.

Este estudo, desse modo, mostrou a relevância de um Estudo Piloto, sua viabilidade, bem como as contribuições de todos os envolvidos nesse processo, na intenção da adequação do instrumento a ser utilizado para coleta definitiva. Neste extenso processo de estudos, a aplicação prévia do instrumento de pesquisa possibilita a aquisição de várias respostas e o levantamento de outros questionamentos, o que torna esta interlocução pesquisador/sujeitos uma ferramenta importante na produção de aportes a outras pesquisas na mesma vertente, sendo, portanto, etapa fundamental.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? *In: SILVA, E. E. (Org.). Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72. Disponível em: <https://apmgf.pt/apmgfbackoffice/files/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Passo%20a%20Passo.pdf>. Acesso em 30 ago. 2020.
- DANNA, C. L. O teste piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação. *In: COLÓQUIO NACIONAL, 1.; ENCONTRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 7., 2012, Blumenau. Anais eletrônicos*. Blumenau: FURB, 2012. Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art16.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- DIAS, T. R.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, p. 93-100, 1995. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art08.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACKEY, A.; GASS, S. M. Common data collection measures. *In: MACKEY, A.; GASS, S. M. (Org.). Second Language Research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 43-99.
- MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiro. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. Anais - A pesquisa qualitativa em debate*. Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- SILVA FILHO, A. P.; BARBOSA, J. C. O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1135-1155, 2019. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2697/894. Acesso em: 28 ago. 2020.

Notas de fim de página

- ¹ EP é portadora de Mielomeningocele, também conhecida como Espinha Bífida, significando um defeito congênito em que a medula espinhal de um bebê em desenvolvimento não se desenvolve adequadamente, podendo acometer a criança. Há problemas de saúde, como hidrocefalia (acumulação excessiva de líquido no cérebro) e paralisia, este último que acomete EP. Disponível em: <https://www.fetalmed.net/mielomeningocele-espinha-bifida/>.