



VOLUME 30

EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR
EDSON PANTALEÃO
REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
(org.)

Políticas, gestão e inclusão escolar

Contextos e processos sociais



Esta obra foi selecionada para integrar a
“Coleção Pesquisa Ufes II”, a partir de Chamada Pública feita
pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)
da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos
programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram
critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio
do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Fátima Maria Silva,
Gleice Pereira, José André Lourenço, Margarete
Sacht Góes, Othon Souto Campos, Paulo Rogerio
Garcez de Moura, Rodrigo de Alvarenga Rosa,
Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte, Sergio
Lins de Azevedo Vaz, Telma Elita Juliano Valente

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Projeto gráfico

Willi Piske Junior

Samira Bolonha Gomes

Revisão de texto, diagramação e capa

Alis Comunicação e Estratégia

Imagem da capa obtida em <https://canva.com>

Supervisão

Edufes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

P769 Políticas, gestão e inclusão escolar [recurso eletrônico]: contextos e processos sociais / Euluze Rodrigues da Costa Junior, Edson Pantaleão e Reginaldo Célio Sobrinho (org.). Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Edufes, 2026.
324 p. : il. ; PDF, 2 MB. - (Coleção Pesquisa Ufes II; 30)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-675-2

Modo de Acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Educação de surdos. I. Costa Junior, Euluze Rodrigues da. II. Pantaleão, Edson. III. Célio Sobrinho, Reginaldo. IV. Série.

CDU: 37.043

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

**EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR
EDSON PANTALEÃO
REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
(org.)**

Políticas, gestão e inclusão escolar

Contextos e processos sociais

Sumário

Apresentação

Processos constitutivos de pesquisadores: a produção do conhecimento com o outro 9

Eixo 1

Política e Gestão da Educação.....18

O financiamento da Educação Especial no Brasil: análises a partir da literatura e do arcabouço legal19

Paula Debossan Borges • Reginaldo Célio Sobrinho •

Ana Julia Sepulcro Barros

Gestão escolar nos processos educativos dos sujeitos públicos da educação especial37

Lorena Rosa Gonzaga de Souza • Claudiana Raymundo dos Anjos

A sociologia figuracional de Norbert Elias e a educação especial: orçamento e recursos públicos em perspectivas..... 56

Ana Julia Sepulcro Barros • Claudiana Raymundo dos Anjos

Gerencialismo na educação: máquina de metas no descompasso da inclusão74

Marcelo Loureiro Ucelli • Barbara Santana dos Santos de Santana

Eixo 2

Práticas pedagógicas, formação de professores e inclusão	97
---	-----------

Os diferentes mosaicos das desigualdades sociais: um olhar diferente para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência que vivenciam contextos socioeconomicamente vulneráveis.....	98
--	-----------

Carla Briseida Choque Villarroel Silva • Reginaldo Célio Sobrinho

Tecnologia assistiva na educação inclusiva: apontamentos de professores do Brasil e do México	116
--	------------

Adriana da Costa Barbosa

A escolarização de estudantes com deficiência na perspectiva de familiares: um estudo comparado Brasil e México.....	140
---	------------

Brunna Cavalcante Leal Trindade • Reginaldo Célio Sobrinho

Licenciaturas, educação especial e processos inclusivos: concepções de futuros professores em foco	158
---	------------

Adriana Teixeira Costa • Lucas de Souza Leite • Edson Pantaleão

Estudantes com deficiência visual no ensino regular: uma conversa com a Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno	185
--	------------

Gildásio Macedo de Oliveira • Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo • Denise Meyrelles de Jesus

Eixo 3

Contextos e processos de produção teórica: a revisão de literatura como foco de investigação	205
---	------------

Investigação interdependente: a revisão de literatura como caminho imersivo central à pesquisa no ensino superior.....	206
---	------------

Mario de Jesus Xavier

Perspectivas das produções acadêmicas acerca da escolarização de estudantes público-alvo da educação especial em escolas de tempo integral	230
<i>Ludmila Martins Teixeira de Siqueira • Reginaldo Célio Sobrinho • Edson Pantaleão</i>	
Percursos e lacunas indicadas pela literatura sobre a formação de professores da educação de surdos	245
<i>Alessandra Almeida Lima • Euluze Rodrigues da Costa Junior • Andressa Dias Koehler</i>	
Aproximações das literaturas que versam sobre a tradução e interpretação em libras no contexto artístico-cultural	265
<i>Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica • Euluze Rodrigues da Costa Junior • Andressa Dias Koehler</i>	
Bullying e as interações sociais na escola: uma revisão de literatura sobre bullying com estudantes público-alvo da educação especial ...	287
<i>Sthefani da Silva Vieira Oliveira • Mayara Kelma da Conceição Santos de Oliveira Caldeira • Euluze Rodrigues da Costa Junior</i>	
Um estudo da literatura em educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as produções do Grupgie/Ufes (2022-2023).....	302
<i>Thamirys Sousa Rodrigues • Edson Pantaleão • Lucas de Souza Leite</i>	
Sobre os organizadores e autores.....	318

Apresentação

Processos constitutivos de pesquisadores: a produção do conhecimento com o outro

Temos a satisfação de apresentar a obra *Políticas, gestão e inclusão escolar: contextos e processos sociais*, que congrega resultados de estudos realizados por pesquisadores que têm se dedicado à investigação no campo da Educação e, em particular, da Educação Especial. Nesta obra reunimos textos produzidos a partir de algumas investigações desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (Gruppie)”, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Observa-se, então, que o título da obra homenageia o Gruppie em comemoração dos seus dez anos de existência e produção coletiva.

O grupo de pesquisa, desde 2015, tem desenvolvido estudos na área de educação especial e inclusão escolar, com enfoque nas políticas e nos processos de gestão da educação, considerando os diferentes contextos e processos histórico e sociais. Nessa trajetória estuda processos de interdependências nas relações humanas nos percursos históricos e sociais. Assim, produz investigações relacionadas às

figurações entre indivíduos e sociedade no processo civilizador, a partir da perspectiva teórica de Norbert Elias.

O grupo possui interface com outros pesquisadores da área de educação vinculados à diferentes universidades do Brasil e do exterior. Tem desenvolvido pesquisas com enfoque comparado internacional, cujos resultados têm se configurado em artigos publicados em periódicos científicos qualificados, apresentação em eventos e em capítulos de livros.

No percurso histórico dos seus dez anos, o Grupgie tem desenvolvido projetos de pesquisa cujas temáticas focalizam políticas de educação e práticas pedagógicas no campo da educação especial, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. No conjunto desses projetos têm-se focalizado: políticas institucionais; gestão escolar; práticas pedagógicas; trajetória de estudantes; educação de surdos; e política orçamentária. Vinculados a esses projetos do Grupgie temos agregado produção de teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso de graduação e projetos de iniciação científica.

Nessa perspectiva, compreendemos, a partir de Elias (1998), que “ninguém pode saber sem adquirir conhecimento de outro. Sem partir de um grupo de conhecedores que dividem um fundo comum de conhecimento e, como parte disso, de uma linguagem específica do grupo [...]” (ELIAS, 1998, p. 34).

Nesta ótica, os textos desta coletânea são oriundos dessa rede de produções coletivas constitutiva de pesquisadores, e estão organizados em três eixos temáticos: Política e Gestão da Educação; Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Inclusão Escolar; e, Contextos e processos de produção teórica: a revisão de literatura como foco de investigação.

A obra é iniciada no eixo 1 “Política e Gestão da Educação” com o texto “O financiamento da Educação Especial no Brasil: análises a partir da literatura e do arcabouço legal”, dos autores Paula Debossan Borges, Reginaldo Célio Sobrinho e Ana Júlia Sepulcro Barros.

Discute o financiamento da Educação Especial no Brasil ao apresentar a trajetória das políticas de financiamento, os marcos legais e os desafios atuais relacionados à alocação e gestão dos recursos. Nessa empreitada, Borges, Sobrinho e Barros nos aproximam das dinâmicas que moldam e tensionam o financiamento dessa modalidade educacional, sem perder de vista, as implicações para a efetivação do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em sequência, a temática do financiamento é articulada com os processos que envolvem a gestão escolar no texto “Gestão escolar nos processos educativos dos sujeitos público da Educação Especial” das autoras Lorena Rosa Gonzaga de Souza e Claudiana Raymundo dos Anjos que, a partir da perspectiva da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias, propõem engendrar análises sobre a inter-relação entre as práticas de gestão escolar e os processos educativos vividos por estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil. Souza e Anjos partem da premissa eliasiana de que os processos são interdependentes desde a sua gênese e, no fluxo do financiamento dessa modalidade educacional, apontam para uma compreensão de que esses fluxos interdependentes ocorrem desde o detalhamento dos dados financeiros até os processos vividos pelos gestores.

Essas tensões vividas pelos gestores não estão descoladas da produção de conhecimento focalizada no orçamento público e na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, temos no texto “A sociologia figuracional de Norbert Elias e a Educação Especial: orçamento e recursos públicos em perspectivas” de autoria de Ana Júlia Sepulcro Barros e Claudiana Raymundo dos Anjos a oportunidade de tecer compreensões sobre como o uso dos recursos e dos materiais específicos e/ou especializados compõem as práticas pedagógicas. A partir de uma escrita crítica-reflexiva, Barros e Anjos nos convidam a observar que apesar da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial estar contemplada em programas e/ou planos de gestão escolar, devido ao conjunto de políticas públicas, urge a necessidade da discussão sobre a aplicação dos recursos

destinados à modalidade da Educação Especial. Em possibilidade de diálogo aos dois estudos anteriores, as autoras apontam para a falta de transparência dos dados orçamentários direcionados à Educação Especial e os desdobramentos dessa observação na garantia do direito à educação de qualidade.

Finalizamos o primeiro eixo desta obra com uma reflexão dos efeitos vividos pelos gestores na perspectiva neoliberal a partir do texto intitulado “Gerencialismo na educação: máquina de metas no descompasso da inclusão”, dos autores Marcello Loureiro Ucelli e Bárbara Santana dos Santos de Santana, que buscam analisar os impactos do gerencialismo na gestão escolar no contexto da Educação Especial e identificar os principais desafios enfrentados pelos gestores, bem como, as estratégias que lançam mão para a promoção da equidade e da justiça social no ambiente escolar. No fluxo das análises das tensões identificadas, Ucelli e Santana sugerem a valorização dos modelos de gestão que promovam a participação coletiva e o respeito às particularidades de cada estudante.

As questões do direito à educação e as garantias de um financiamento adequado para a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, que vimos no eixo anterior, estão inter-relacionadas aos fluxos específicos das Práticas Pedagógicas e Inclusão escolar, temática que elegemos para organizarmos os textos do eixo 2 desta obra. Assim, iniciamos com o texto “Os diferentes mosaicos das desigualdades sociais: um olhar diferente para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência que vivem contextos socioeconomicamente vulneráveis”, de autoria de Carla Briseida Choque Villarroel Silva e Reginaldo Célio Sobrinho que se propõem a refletir sobre como e se a condição socioeconômica vivenciada por estudantes com deficiência se desenvolve dentro do contexto das práticas pedagógicas, principalmente em contextos considerados vulneráveis. Silva e Sobrinho trazem questões que problematizam os dados socioeconômicos de estudantes da educação básica e indicam a falta de clareza dos dados quando voltamos nossa perspectiva para estudantes

público-alvo da educação especial. Nos conduzem para exercitarmos nosso pensamento para a importância do acesso a esses dados para ações intersetoriais contundentes que culminem com a efetivação dos direitos constitucionais desses estudantes. A partir da indissociabilidade eliasiana, discorrem e problematizam sobre a reverberação das questões socioeconômicas e dos estigmas sociais dos/lançados aos estudantes público-alvo da educação especial no bojo das práticas pedagógicas das escolas comuns.

Uma temática que temos visto com recorrência associada às práticas pedagógicas e à inclusão escolar está diretamente relacionada com o texto seguinte, qual seja: “Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva: apontamentos de professores do Brasil e do México”, de Adriana da Costa Barbosa. A autora problematiza a aproximação conceitual entre Tecnologia Assistiva e Tecnologias de Informação e Comunicação que pode resultar em apreensões inadequadas sobre as Tecnologias Assistivas reverberadas nas práticas pedagógicas. Evidência que essa questão ocorre em ambos os países investigados e propõe uma reflexão sobre os objetivos, os sujeitos e os contextos em que esse recurso está em proposição.

Ademais, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Educação Comparada Internacional e no fluxo de sua proposição, Barbosa aponta-nos o processo de precarização e as tensões para obtenção dos recursos destinados às salas multifuncionais no contexto mexicano que, pela via de campanhas de arrecadação e projetos de reciclagem, levantam fundos para a superação dessas barreiras estruturais. Já no caso brasileiro, indica-nos que o financiamento é mais frequente e, celebrada em alguns casos, porém conclui que em ambos os casos a simples presença desses recursos (seja pela via de financiamento público ou por arrecadações) não garante a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a modelação de nossas práticas pedagógicas. Para além do tecnicismo comumente organizado quando pensamos nos processos formativos vinculados às Tecnologias

Assistivas, sugere formações críticas-reflexivas que ressignifiquem o trabalho docente nas escolas comuns.

Em sequência, também numa perspectiva teórico-metodológica da Educação Comparada Internacional, apresentamos o texto “A escolarização de estudantes com deficiência na perspectiva de familiares: um estudo comparado Brasil e México”, de autoria de Brunna Cavalcante Leal Trindade e Reginaldo Célio Sobrinho, que objetivam compreender as condições de oferta escolar para estudantes com deficiência no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses(as) estudantes. Para tanto, envidam esforços na produção de dados vinculados aos pontos de vistas dos pais/familiares de estudantes com deficiência dos contextos do ensino comum dos municípios de Vila Velha (Espírito Santo/Brasil) e Xalapa (Veracruz/México). Trindade e Sobrinho ressaltam que as escolas têm ocupado um prestígio social de alto valor nas sociedades recentes para além das questões educacionais, mas, também, como um espaço-tempo que permitem aos indivíduos a participação nas sociedades desenvolvendo sua função social no atual estágio do processo civilizador. Em termos eliasianos, os autores indicam-nos que a escola é entendida como uma figuração específica que oferece condições e possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos, como, por exemplo, na socialização, na comunicação e em sua autonomia.

Na direção das questões formativas dos docentes em articulação aos pressupostos da inclusão educacional, por conseguinte, desfrutamos do texto “Licenciaturas, Educação Especial e processos inclusivos: concepções de futuros professores em foco”, de Adriana Teixeira Costa, Lucas de Souza Leite e Edson Pantaleão, que objetivam analisar as percepções de estudantes de licenciatura acerca do seu processo formativo em relação à oferta curricular relacionada à temática da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para responder a seguinte questão: “O que os estudantes de licenciatura da Ufes pensam a respeito da sua formação em relação à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?”

A partir das análises dessa investigação, Costa, Leite e Pantaleão, nos indicam que a inserção de disciplinas e a oportunização formativa de outros conhecimentos relacionados à inclusão são processos de suma importância e, em associação, lembram-nos que a universidade tem como função social a formação de profissionais qualificados que promovam a garantia do acesso e permanência do ensino de qualidade e o exercício da cidadania. Observam que o curso de Pedagogia da Ufes é o que mais oferta disciplinas focalizadas na Educação Especial em sua grade e que apenas seis (Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Física, Filosofia e Educação do Campo) dos dezoito cursos analisados têm disciplinas de caráter obrigatório, além da disciplina de Fundamentos da Libras (obrigatória para todos os cursos de Licenciatura). Para além da oportunidade em analisar os próprios processos formativos dos cursos de licenciatura da Ufes, os autores não deixam escapar que existem tensões inerentes às reformulações curriculares e dos estágios supervisionados, sem perder de vista que, apesar da complexidade dos processos formativos, também temos possibilidades outras em razão das formações terem por características seus próprios dinamismos e suas continuidades.

O último texto do segundo eixo desta obra é uma entrevista organizada por Gildásio Macedo de Oliveira, Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo e Denise Meyrelles de Jesus, intitulada “Estudantes com deficiência visual no ensino regular: uma conversa com a profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno”, professora aposentada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e pesquisadora com mais de cinquenta anos de Magistério, que foi idealizadora do projeto de criação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) em São Paulo (doado para o MEC para replicação em todos os estados do Brasil). Trata-se de uma entrevista que reforça as concepções do Gruppie na escolarização de estudantes público alvo da Educação Especial, quais sejam: temos na “[...] **educação/escola inclusiva** como uma responsabilidade social compartilhada: esforços governamentais, da gestão escolar, dos professores, dos pais e da

*comunidade como um todo”; e, compartilhamos a ideia de que a “[...] **escola inclusiva** é aquela que oferece as melhores oportunidades de aprendizagem, com a remoção das barreiras atitudinais, de comunicação, físicas e instrucionais. Isto quer dizer que os recursos pedagógicos e instrumentais para o atendimento às necessidades específicas desses educandos devem estar **disponíveis em sala de aula**”.*

No terceiro e, último eixo desta obra, com o título “Contextos e processos de produção teórica: a revisão de literatura como foco de investigação” apresentamos seis textos que emergiram de: uma pesquisa concluída e de outros cinco projetos de pesquisas em diferentes estágios dos estudantes que compõem o Gruppie, são eles:

1. O primeiro texto desse eixo tem como título “Investigação interdependente: a revisão de literatura como caminho imersivo central à pesquisa no ensino superior”, do autor Mario de Jesus Xavier;
2. O segundo texto tem como título “Perspectivas das produções acadêmicas acerca da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas de tempo integral, de autoria de Ludmila Martins Teixeira de Siqueira, Reginaldo Célio Sobrinho e Edson Pantaleão;
3. O terceiro texto focaliza os “Percursos e lacunas indicadas pela literatura sobre a formação de professores da educação de surdos” de autoria de Alessandra Almeida Lima, Euluze Rodrigues da Costa Junior e Andressa Dias Koehler;
4. O quarto texto envida esforços para tecer “Aproximações das literaturas que versam sobre a tradução e interpretação em Libras no contexto artístico-cultural”, de autoria de Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica, Euluze Rodrigues da Costa Junior e Andressa Dias Koehler;
5. O quinto texto nos convida a pensar sobre o “Bullying e as interações sociais na escola: uma revisão de literatura sobre o bullying com estudantes público-alvo da Educação Especial”, de autoria de Sthefani da Silva Vieira Oliveira, Euluze

Rodrigues da Costa Junior e Mayara Kelma da Conceição Santos de Oliveira Caldeira;

6. Por fim, o sexto texto trata-se de “Um estudo da literatura em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: as produções do Gruppie/Ufes (2022-2023), de autoria de Thamyrys Sousa Rodrigues, Edson Pantaleão e Lucas de Souza Leite.

Finalizamos esta apresentação com a expectativa de que as produções realizadas nas inter-relações do/com o Gruppie que foram selecionadas para esta coletânea possibilitem outros estudos, outras conversas, sem perder de vista a relação com o outro. Boas leituras!

Edson Pantaleão

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Reginaldo Célio Sobrinho

Referências:

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Eixo 1

Política e Gestão da Educação

O financiamento da Educação Especial no Brasil: análises a partir da literatura e do arcabouço legal¹

*Paula Debossan Borges • Reginaldo Célio Sobrinho •
Ana Julia Sepulcro Barros*

A Educação Especial no Brasil, como política pública, tem se consolidado ao longo dos anos, especialmente com a implementação de marcos legais que garantem o acesso à educação para pessoas com deficiência. O Decreto nº 10.656/2021 e a Lei nº 14.113/2020, por exemplo, regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e estabelecem diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo a matrícula

1 Este trabalho tem origem na pesquisa desenvolvida no mestrado, especificamente na dissertação intitulada “*Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí*”. O estudo contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) – 52362.809.20822.03112022.

duplamente computada para alunos que frequentam tanto classes comuns quanto salas de recursos. Com isso, a distribuição de recursos financeiros para a Educação Especial passou a ser mais estruturada e garantida pelo Estado, mas também surgem desafios em sua gestão e alocação.

Em diálogo com Mazzotta (2011) e França, Melo e Almeida (2022), compreende-se que a discussão sobre o financiamento da Educação Especial no Brasil começou a ganhar destaque a partir do momento em que o Estado passou a destinar recursos específicos para as políticas e ações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência. Assim, a Educação Especial, enquanto política pública, é um fenômeno relativamente recente na sociedade brasileira.

O Novo FUNDEB), consolidado em 2021, trouxe uma série de mudanças que impactam diretamente a Educação Especial, assegurando maior investimento e complementação da União, além de um novo fator de ponderação para o financiamento (1,4), o que pode melhorar a destinação de recursos a essa modalidade. Entretanto, a falta de transparência na gestão dos recursos e as tensões entre diferentes interesses políticos e sociais ainda representam obstáculos significativos para o pleno funcionamento da política educacional.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o financiamento da Educação Especial no Brasil, com base em uma revisão de literatura que aborda a trajetória histórica das políticas de financiamento, os marcos legais e os desafios atuais relacionados à alocação e gestão dos recursos. A partir dessa análise, busca-se compreender as dinâmicas que moldam o financiamento dessa modalidade educacional e suas implicações na efetivação de um direito constitucional à educação.

O contexto e a abordagem teórico-metodológica do estudo

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando a metodologia de pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é essencial no desenvolvimento científico, pois permite ao pesquisador identificar e analisar produções acadêmicas já publicadas sobre a temática investigada. Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, este estudo fundamenta-se na análise de textos acadêmicos, legislações e documentos oficiais que tratam do financiamento da Educação Especial no Brasil.

Para a construção da análise histórica do financiamento foi contextualizada por marcos legais e movimentos históricos, com ênfase nas leis, decretos e políticas públicas que moldaram a Educação Especial no Brasil. Também foram consultadas dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos científicos. As dissertações e teses foram selecionadas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além de produções apresentadas na Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). O recorte temporal adotado abrange o período de 2005 a 2023, utilizando o descritor “Financiamento da Educação Especial” na busca por materiais relevantes.

Após a localização das fontes, foi realizado o fichamento da literatura encontrada, permitindo uma sistematização do conhecimento disponível sobre o tema. Em seguida, procedeu-se à análise crítica do material bibliográfico levantado, considerando sua qualidade e relevância científica. Como apontam Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo fundamenta-se na sociologia figuracional de Norbert Elias (2000), particularmente na noção de poder na tessitura das relações estabelecidas-*outsiders*. Esse referencial permite compreender como diferentes grupos, situados em distintas posições na figuração educacional, influenciam e são influenciados pelas políticas de financiamento da Educação Especial. A perspectiva eliasiana evidencia que o financiamento não é um processo neutro, mas sim um espaço de disputas e negociações de poder entre atores que buscam direcionar os recursos conforme seus interesses.

Dessa forma, este estudo analisa como as dinâmicas políticas e institucionais influenciam a distribuição e a gestão dos recursos, refletindo as relações de poder que estruturam a política educacional. Ao adotar essa abordagem, busca-se contribuir para o debate acadêmico ao examinar as políticas de financiamento da Educação Especial sob uma nova perspectiva, fundamentada na literatura existente.

O percurso histórico do financiamento da educação especial

Os marcos históricos sobre o financiamento indicam que a experiência da vinculação e subvinculação de recursos seja um avanço no financiamento público para a Educação Básica. Esses processos foram firmados na Constituição Federal (CF) de 1934, reafirmados na CF de 1946 e constituídos pela CF de 1988, por meio das Emendas Constitucionais nº 14, de 12 de setembro de 1996, nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e, atualmente, pela de nº 108, de 26 de agosto de 2020 – com as respectivas abreviações: Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e Novo FUNDEB).

Quando iniciamos nossa entrada para os porões Veiga-Neto (2012) da legislação que rege o financiamento público da educação, evidenciamos, no art. 169 da Constituição Federal (CF) de 1946, a fixação do percentual de recursos para a educação: a União deve aplicar nunca menos do que 10% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino; por outro lado, impõe-se a obrigatoriedade de um percentual de 20% para os Estados, o Distrito Federal e municípios.

Como efeito das tensões sociais nos anos seguintes, houve uma ampliação do percentual de recursos previstos na CF de 1946. Especificamente, o percentual da União, que era de 10%, aumentou para 12% por meio da LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Porém, na mesma década, com a promulgação da CF de 1967 – período do regime militar – houve a revogação da vinculação do percentual destinado à educação pública.

Essa garantia do financiamento público voltado à Educação Básica permaneceu em suspensão por quase duas décadas, pois somente durante o segundo mandato do senador capixaba João de Medeiros Calmon – que teve início em 1978 – é que foi apreciada uma emenda batizada em seu nome e que viria ser reformulada ao longo do tempo e aprovada por meio da Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985.

Como efeito, houve a restauração dos recursos vinculados aos impostos da União para a “Manutenção de Desenvolvimento do Ensino (MDE)”, destacada no Art. 12 da CF de 1988. Desde então, a responsabilização do financiamento público foi dividida entre os entes federados, e garantida na CF da seguinte maneira: a União deve aplicar nunca menos do que 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em 1996, foi promulgada a LDB nº 9.394/1996, tramitada por oito anos no Congresso Nacional. De maneira específica, em relação ao financiamento da educação, a LDB, em seu art. 68, define os

recursos públicos destinados à educação: a) as receitas de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito federal e dos municípios; b) a receita de transferências constitucionais e de outras transferências; c) a receita do salário-educação e de demais contribuições sociais; d) a receita de incentivos fiscais e demais recursos previstos em lei. No mais, reforça-se o que foi definido na CF de 1988, ou seja, os 18% União e os 25% dos estados, DF e municípios.

As leituras realizadas até aqui apontam a previsão de despesas descritas nos artigos 70 e 71 da LDB como fundamentais para a delimitação da aplicação dos recursos provenientes dos fundos, que, posteriormente, serviriam de base para amparar o Fundef. Este, por sua vez, vinculava 15% de alguns impostos, como: a) parcela do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); b) Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Fundo de Participação dos Municípios (FPM); e, c) Impostos sobre os Produtos Industrializados (IPI). Esse conjunto de receitas era redistribuído às redes municipais e estaduais. Para esse repasse, havia uma conta única e específica com cada Estado; portanto, diferente do que se imagina, o financiamento via Fundef não criava recursos, e sim redistribuía os arrecadados.

É importante ressaltar que o valor repassado às redes municipais e estaduais era conforme a quantidade de estudantes matriculados no Ensino Fundamental. Para tanto, um valor mínimo era definido para o custeio do estudante/ano, com vistas ao enfrentamento das desigualdades entre as regiões no Brasil. Complementarmente, caberia à União a destinação de fundos, nos casos em que os Estados não apresentassem condições de assegurá-los com recursos próprios.

Com o fim da vigência do Fundef e, também, com a necessidade do suprimento de lacunas, por exemplo, o fundo não promoveu a universalização da Educação Básica como um todo; embora tenha produzido um importante impacto na universalização do Ensino Fundamental, discutiu-se novas possibilidades para a criação de uma política que gestasse o financiamento em todas as etapas da Educação Básica. Assim, ocorreu a substituição do Fundef pelo FUNDEB),

criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 24 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 e com período de vigência previsto entre 2007 e 2020.

Diferentemente do Fundef, que previa 15% dos impostos, o FUNDEB) previa 20% das transferências, acrescidas dos Impostos sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), do Imposto de Transmissão “*Causas Mortis*” (ITCMD) e da quota-parte municipal do Imposto Territorial Rural (ITR).

Como no Fundef, o FUNDEB) destinava a cada estado e município um valor de acordo com o número estudantes matriculados na rede pública, com os dados coletados pelo Censo Escolar do ano anterior. A União complementava o valor quando a quantia por estudante não alcançasse o mínimo previsto nacionalmente.

Uma outra diferença entre os fundos está no fator de ponderação. Trata-se de uma multiplicação que considera o número de matrículas que resulta no valor que será revertido nas contas dos estados e municípios. Esse fator de ponderação é definido anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, conforme previsto no inciso I, do art. 13 da Lei nº 11.494/2007.

Didaticamente: o fator de ponderação é destinado a cada etapa e modalidade de ensino; essas possuem pesos relativos. O valor de referência para a ponderação é o fator 1,0 para os anos iniciais de Ensino Fundamental urbano; por outro lado, para as demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento, o valor fixo é entre 0,70 e 1,3.

Para além das contribuições repassadas pelo FUNDEB) arrecadadas pelo MDE, a educação tem outras fontes de receitas para a Educação Básica, por exemplo, o salário-educação previsto constitucionalmente no art. 212 da Carta Magna de 1988 é uma fonte adicional de financiamento.

Também, possui outros programas que prestam apoio financeiro à educação:

- a) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), que presta assistência suplementar às escolas da rede pública e às de educação especial;
- b) o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que oferece alimentação escolar em todas as etapas de ensino;
- c) o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que transfere recursos financeiros para custear manutenção, seguros, licenças e demais serviços para o transporte escolar, para estudantes que residem em áreas rurais; e,
- d) o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que auxilia a gestão escolar por meio de investimentos.

Para além desses, cabe mencionar o Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, citando, no Art. 22, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com esse decreto, a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial será contabilizada duplamente no Novo FUNDEB), quando estiverem matriculados em classe comum de ensino regular da rede pública e matriculados no AEE, conforme registro no Censo Escolar do ano anterior.

Sendo assim, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, são contempladas:

- a) Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b) Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c) Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;

d) Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2008, p. 2).

Desde 2021, houve a concretização do Novo FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 108 de 27 de agosto de 2020 e regulamentada pela Lei nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020. Ele passou a ser consolidado como um instrumento permanente de financiamento da educação, com previsão e destinação de mais recursos, em especial, de responsabilidade da União. O caráter permanente não implica a impossibilidade de alteração no texto constitucional, este já prevê revisões. A primeira está prevista para o ano de 2026 e, posteriormente, ocorrerá a cada dez anos (BRASIL, 2021). No que se refere ao percentual de contribuição dos estados, DF e municípios para a efetivação do fundo, não houve alteração; portanto, permanecem os 20% calculados sobre os impostos (BRASIL, 2021).

Desse modo, desde 2021, é de obrigação dos estados, do DF e dos municípios a destinação de parte dos recursos ao que se refere ao art. 212 da Constituição (1988); logo, nunca menos do que 25% das receitas. Por outro lado, a complementação da União passa a ser de, no mínimo, 23% das receitas. Quanto à repartição, observa-se a manutenção do critério anterior: por meio do número de matrículas de estudantes, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior.

Destaca-se que, pelo Novo FUNDEB), a dupla matrícula está assegurada pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. No que diz respeito à Educação Especial, nota-se que o fator de ponderação foi alterado no ano de 2024, sendo 1,40.

Se de um lado, há movimentos históricos evidenciados em nossa legislação de avanços e recuos em termos de garantias do financiamento da educação e da educação especial, por outro lado, há tensões na literatura que versa sobre a temática que traremos a seguir.

O que dizem as literaturas: análises e perspectivas

A bibliografia consultada sinaliza certa dificuldade no acesso às receitas e despesas destinadas à educação especial. Segundo França (2014), isso ocorre em decorrência da maneira com que os dados são apresentados. Por exemplo, a autora até encontrou dados referentes ao número de matrículas por modalidade de ensino, mas, observou que os da educação especial estavam agregados aos recursos de outras etapas de ensino. Desse modo, os valores apresentados não parecem corresponder às despesas de fato com a manutenção da educação especial no município.

Diante desse cenário, a autora defende que as mudanças no padrão de financiamento da educação, por meio do FUNDEB), não produziram alterações significativas nas formas de registro dos dados contábeis pelos órgãos oficiais referentes às determinadas etapas e modalidades de ensino. Ela destaca ainda que o financiamento da Educação Especial sofre influência das correlações de forças políticas, econômicas e sociais em torno do fundo público, que são representadas por grupos com interesses diversos. Esses, por sua vez, interferem na constituição de políticas públicas, engendrando implicações na consolidação de direitos à cidadania, entre os quais, o direito à educação. Nesse contexto, França (2014) e Portal (2020) afirmam que, para garantir os direitos à educação de qualidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é essencial adotar políticas educacionais que promovam mudanças na gestão financeira dentro da administração pública municipal.

Na mesma direção, Teixeira (2015), ao analisar o número de matrículas, os recursos recebidos pela via FUNDEB) e as características da Educação Especial no estado pesquisado, concluiu que os recursos recebidos pelo FUNDEB) possibilitaram o acesso à Educação Especial, intensificando o processo de municipalização das matrículas e consequente aumento do número de matrícula na Educação Especial e permanência dos estudantes na Educação Básica. Entretanto, a

autora propõe uma revisão da política nacional educacional e, na distribuição financeira do FUNDEB), afirmando ser crucial para estabelecer um padrão de equidade na colaboração entre os diferentes níveis federativos.

Nesse sentido, Castro (2020) identificou, em sua pesquisa, um aumento nas verbas destinadas à Educação Especial, provenientes da União, do FUNDEB) e do tesouro municipal. Em um período, a maior parte dos recursos foi direcionada para a esfera pública, mas foi constatado, em outro período, uma mudança, devido à contratação de empresas terceirizadas para serviços de cuidadores e transporte adaptado, decorrentes da implantação da Educação Especial. O município também estabeleceu parcerias com instituições privadas para oferecer o AEE e outros serviços complementares. No entanto, a autora salienta que, apesar dos avanços observados na política de Educação Especial durante o período analisado, ainda há muito a ser feito para evitar a necessidade contínua de realocar recursos para instituições privadas que realizem o AEE e outros serviços complementares de forma terceirizada.

O estudo conduzido por Portal (2020) investiga as políticas de financiamento da Educação Especial na cidade de Belém/PA, uma abordagem descentralizada que enfatiza a importância da gestão eficiente das instituições educacionais. A autora destaca a necessidade de aprimorar a qualidade da educação sem aumentar os gastos, a escassez de recursos públicos e a importância da ampliação do investimento social para garantir os direitos e a cidadania das pessoas público da Educação Especial.

Por outro lado, Almeida, Melo e França (2019) concentram-se no entendimento dos gestores da Educação Especial sobre o processo de gestão financeira, que defende uma abordagem participativa na formulação de políticas públicas. Suas descobertas revelam lacunas no conhecimento dos gestores sobre o financiamento da Educação Especial, em destaque a necessidade de maior capacitação e transparência na prestação de contas.

Castro e Prieto (2019) e França, Prieto, Castro e Souza (2020) abordam as dificuldades metodológicas enfrentadas na obtenção e compreensão dos dados relacionados ao financiamento da Educação Especial. Suas pesquisas ressaltam a importância da revisão dos métodos de registro de dados para permitir um controle mais eficaz dos recursos destinados a essa modalidade de ensino.

Mangefeste e França (2022) analisam o planejamento orçamentário em municípios, citando Cachoeiro de Itapemirim, para o qual destaca a necessidade de garantir recursos financeiros adequados para a Educação Especial. Seus estudos sublinham a importância da inserção dessa modalidade no planejamento orçamentário municipal e a necessidade de uma maior transparência na prestação de contas.

Finalmente, os estudos de Leite (2023) e Mangefeste e França (2023) destacam a necessidade de uma reconstrução no controle e transparência dos recursos financeiros destinados à Educação Especial. Eles ressaltam a importância de uma abordagem mais clara e precisa na prestação de contas para garantir o direito à educação.

A partir das reflexões realizadas, evidenciou-se que há desafios significativos nos processos de acesso e gestão dos recursos financeiros destinados à Educação Especial. Um dos principais entraves identificados é a falta de transparência e a ausência de clareza nas informações contábeis, o que leva à subestimação das despesas efetivamente destinadas a essa área. Além disso, observa-se a influência de diferentes interesses políticos, econômicos e sociais na formulação de políticas públicas, impactando diretamente a alocação dos recursos. Sob a ótica da sociologia figuracional, essas dificuldades podem ser interpretadas como reflexo das relações de interdependência entre os grupos que disputam o controle sobre o financiamento educacional, demonstrando como o jogo de forças entre estabelecidos e *outsiders* influencia as decisões sobre investimentos e prioridades.

Diante desse cenário, os estudos analisados também apresentam propostas e sugestões para aprimorar a gestão dos recursos financeiros na Educação Especial. Entre elas, destaca-se a necessidade de revisão

dos métodos de registro de dados, visando uma melhor compreensão e controle da distribuição dos recursos. Além disso, ressalta-se a importância da participação ativa dos gestores da Educação Especial na formulação das políticas públicas, promovendo uma abordagem mais participativa e transparente.

Outro aspecto crucial apontado é a necessidade de garantir uma distribuição equitativa e adequada dos recursos financeiros, assegurando uma educação de qualidade para os estudantes da Educação Especial. Isso envolve não apenas maior transparência na prestação de contas, mas também uma revisão das políticas educacionais e do planejamento orçamentário, de modo a reduzir desigualdades e fortalecer o acesso à educação inclusiva.

Considerações

Observa-se que as políticas de financiamento da Educação Especial ainda enfrentam desafios significativos para garantir uma implementação efetiva dessa modalidade de ensino. A necessidade de recursos adequados para promover acessibilidade, atendimento especializado e práticas pedagógicas inclusivas evidencia a complexidade do cenário educacional. Nesse contexto, os processos educativos são atravessados por tensões e disputas relacionadas à alocação de recursos e à efetivação dos direitos educacionais, demonstrando que o financiamento público da Educação Especial não ocorre de maneira neutra, mas sim como resultado de interrelações entre diferentes atores e interesses.

A análise histórica do financiamento da Educação Especial revela que sua estruturação foi marcada por um percurso de avanços e limitações, refletindo diferentes concepções sobre inclusão ao longo do tempo. O desenvolvimento de legislações e decretos desempenhou um papel fundamental na construção das políticas de financiamento, consolidando direitos e estabelecendo diretrizes para a alocação de recursos. Desde a Constituição Federal de 1988, que assegurou a

educação como um direito fundamental, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reconheceu a necessidade de atendimento especializado, até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, observa-se um movimento progressivo na busca por garantir suporte financeiro e estrutural para essa modalidade. No entanto, apesar desses avanços normativos, a efetivação das políticas de financiamento ainda enfrenta desafios, como a falta de regulamentação específica e a influência de interesses políticos e econômicos que impactam a destinação dos recursos.

A adoção da metodologia de pesquisa bibliográfica permitiu uma análise aprofundada das produções acadêmicas e documentos oficiais sobre o financiamento da Educação Especial no Brasil. A partir do levantamento realizado, verificou-se que há uma lacuna na transparência e na clareza das informações contábeis, o que pode levar à subestimação das despesas efetivamente destinadas a essa modalidade. Além disso, identificou-se a influência de diferentes interesses políticos, econômicos e sociais na formulação das políticas públicas, impactando diretamente a distribuição dos recursos.

Com base na sociologia figuracional de Norbert Elias, especialmente na noção de poder na tessitura da figuração estabelecidos-*outsiders*, o estudo detalhado do financiamento da/na Educação Especial pode nos revelar a margem de poder dos indivíduos e/ou grupos que assumem centralidade na condução da política estatal em nossas sociedades recentes. Assim, evidencia que a gestão e a alocação do financiamento da Educação Especial refletem as relações de interdependência entre grupos que disputam centralidade nas decisões políticas e institucionais.

Essa perspectiva possibilita compreender como determinam os atores assumem posições com maior margem de poder na definição dos investimentos e na formulação de políticas, enquanto outros permanecem em uma posição periférica na tomada de decisões. Dessa forma, o financiamento da Educação Especial não pode

ser compreendido apenas como uma questão técnica ou administrativa, mas como um processo dinâmico permeado por relações de poder e disputas simbólicas.

Diante desse cenário, os estudos analisados apontam a necessidade de uma revisão nos métodos de registro e transparência dos dados financeiros, visando aprimorar a compreensão e o controle dos recursos destinados à Educação Especial. Além disso, destaca-se a importância da participação ativa dos gestores da área na formulação das políticas públicas, promovendo uma abordagem mais participativa e democrática. Para assegurar uma educação de qualidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial, é essencial não apenas a transparência na gestão dos recursos, mas também um planejamento orçamentário que contemple a equidade na distribuição dos investimentos e o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas.

Referências

- ALMEIDA, M. L. de; MELO, D. C. F. de; FRANÇA, M. G. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de educação especial?. *In: Encontro Anual da FINEDUCA*, 7., 2019. Anais [...]. [S. l.]: Fineduca, 2019. p. 163-166.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1934.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1946.
- BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: [s. n.], 1967.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

- BRASIL. Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. **Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Brasília, DF: Presidência da República, 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) permanente. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985. **Dispõe sobre a execução do § 4º do artigo 176 da Constituição e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1985.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB).** Brasília, DF: Presidência da República, 2007.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação**

- dos profissionais da educação e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).** Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- CASTRO, V. D. B. de. **Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 a 2017.** 2020. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- CASTRO, V. D. B. de; PRIETO, R. G. Educação especial: pesquisa em financiamento. *In: Encontro Anual da FINEDUCA*, 7., 2019. Anais [...]. [S. l]: Fineduca, 2019. p. 79-82.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FRANÇA, M. G. **Financiamento da Educação Especial:** complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- FRANÇA, M. G.; MELO, D. C. F. de; ALMEIDA, M. L. de. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1000-1022, out./dez. 2022.
- FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G.; CASTRO, V. D. B. de; SOUZA, M. M. Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade educação especial. *In: Encontro Anual da FINEDUCA*, 8., 2020. Anais [...]. [S. l]: Fineduca, 2020. p. 92.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEITE, C. de C. Financiamento da Educação Especial da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim: um olhar para a escolarização dos surdos. *In: Encontro Anual da FINEDUCA*, 11., 2023. Anais [...]. [S. l.]: Fineduca, 2023. p. 115-118.
- MANGEFESTE, H. A. N.; FRANÇA, M. G. Despesas da educação municipal de Cachoeiro de Itapemirim – 2015 a 2020: um olhar para a educação especial. *In: Encontro Anual da FINEDUCA*, 11., 2023. Anais [...]. [S. l.]: Fineduca, 2023. p. 81-84.
- MANGEFESTE, H. A. N.; FRANÇA, M. G. Políticas de financiamento da educação especial: do repasse à aplicação dos recursos no município de Cachoeiro de Itapemirim – 2015 a 2020. *In: Encontro Anual da FINEDUCA*, 10., 2022. Anais [...]. [S. l.]: Fineduca, 2022. p. 152-155.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PORTAL, S. M. da S. **O financiamento da Educação Especial no município de Belém/PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência**. 2020. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- TEIXEIRA, A. L. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-284, 2012.

Gestão escolar nos processos educativos dos sujeitos públicos da educação especial

Lorena Rosa Gonzaga de Souza • Claudiana Raymundo dos Anjos

O presente estudo está vinculado a um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado, “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: gestão escolar e práticas pedagógicas nos processos inclusivos em realidades brasileiras e mexicanas”, cujo objetivo foi engendrar análises sobre as práticas pedagógicas e os processos inclusivos no Brasil e México com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse estudo comparado, resultou em diversas observações, trazendo à luzas similaridades das dificuldades educacional presentes nas duas realidades.

A partir desse contexto, neste artigo, temos como objetivo engendrar análises sobre a inter-relação entre as práticas da gestão escolar e os processos educativos vividos por estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, sob a perspectiva da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias (1993, 1994, 2006), a partir dos

conceitos de figuração e interdependência no contexto da Educação Especial. Para tanto, utilizaremos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, com natureza qualitativa (MINAYO, 2009), e análise documental (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015), com base em documentos oficiais do Governo do Estado do Espírito Santo.

Paro (2018) destaca que, comumente vemos a palavra direção sendo usada como sinônimo de chefia tendo suas raízes na administração. Esse fato contribui para que o gestor escolar tenha suas práticas pautadas no atendimento ao macro, em vez de conceber principalmente as necessidades presentes no micro. A esse respeito o autor aponta que, para bem realizar-se, “[...] a atividade administrativa não pode ignorar a natureza de seu objeto, incluindo a disponibilidade de recursos e a forma que estes se apresentam, o local ou instituição em que a ação se realiza e os objetivos que deve perseguir” (PARO, 2018, p. 3).

Corroborando a afirmação, destacamos que as ações do gestor escolar têm sido alvo de desassossego nos diversos setores da educação, soterrados por um sistema burocrático e baseado no quantitativo, o gestor escolar mesmo quando tenta direcionar suas ações ao objetivo, é pego pela burocracia que retira seu foco de dentro da unidade escolar.

Em reflexo, as discussões sobre as inter-relações das ações do gestor escolar frente aos processos vividos por estudantes com deficiência ainda é algo “moroso” na Educação Especial do Estado do Espírito Santo, contudo, não é impossível e vem ganhando espaço. Esse espaço de discussão acerca da gestão escolar e a Educação Especial se configura como áreas de conhecimento essenciais na atualidade do ensino fundamentado na inclusão escolar. Nessa perspectiva, defendendo a relevância de tal estudo para o Estado, o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo de 2015 a 2025, regido sob a Lei nº 10.382, em sua meta 4 prevê,

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 3).

A partir dessa Lei, o Estado vem demonstrando certo interesse por dar continuidade às questões relacionadas à Educação Especial. Nesse sentido, reforçamos que este é o momento de fortalecer a essencialidade da área, identificando lacunas e reconhecendo a complexa inter-relação entre os recursos financeiros, a gestão escolar, a gestão democrática e os processos educativos vivenciados por estudantes com deficiência. Somente a partir dessa compreensão ampla e integrada será possível avançar na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e para todos. A esse respeito, é importante entender, a importância do trabalho do gestor que vai além do básico, como aborda Santos (2022),

o trabalho do gestor vai muito além que possibilitar a acessibilidade dos estudantes (não apenas acessibilidade arquitetônica, mas também a comunicacional, atitudinal, etc), pois há outras tarefas de responsabilidade da gestão escolar que envolvem a inclusão e a Educação Especial como as adaptações necessárias e uma comunicação eficiente com as famílias (SANTOS, 2022, p. 73).

Dessa forma, a gestão escolar tem a responsabilidade de promover essas adaptações necessárias, estabelecer ao máximo, um diálogo eficiente com as famílias, e assegurar que a Educação Especial esteja integrada de maneira efetiva ao contexto educacional.

Percurso metodológico

O estudo está definido como qualitativo e para a coleta de dados realizamos um levantamento bibliográfico e análise documental, sob o ponto de vista de Minayo (2009, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Com base nessa premissa, para responder o objetivo proposto de engendrar análises sobre a inter-relação entre as práticas de gestão escolar e os processos educativos vividos por estudantes pública Educação Especial, realizamos um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas sobre os temas gestão escolar, e processos educativos para estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos de 2019 a 2023. Além das produções selecionadas, em nossas análises também trabalhamos com os documentos oficiais do Governo do Estado do Espírito Santo nos anos de 2019 a 2023: Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, LEI nº 10.382 (Meta 4), o edital 001/2020 edital de credenciamento de instituições comunitárias, Portaria nº 148-R, de 17 de junho de 2021, Portaria nº 132-R, de 13 de junho de 2022 (NEAPIEs), Portaria 240 –R de 9 de novembro de 2023, Diretrizes Operacionais da Educação Especial (2023), Circular interna CI/SEDU/GS/Nº 10 – Circular Vitória, 28 de junho de 2024. Que nos permitiram compreender a política de financiamento e aplicação de recursos financeiros na escolarização de estudantes público da Educação Especial e estruturar informações/dados no período de 2019 a 2023 que favoreçam a compreensão de se e como a escolarização desses estudantes está contemplada nos programas e/ou planos de gestão escolar do Governo do Estado do Espírito Santo.

O levantamento bibliográfico se deu através da busca de teses e dissertações, utilizando os descritores “Gestão para Educação Especial” e “Financiamento para Educação Especial”, nas respectivas bases de dados: Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD, Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes, Catálogo de Teses e Dissertações – Capes.

Buscando meios que possibilitassem entender como se dá o processo de análise documental, de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015),

“[...] pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58).

Para nos ajudar nas análises, também contamos com a perspectiva teórica da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias, utilizando especificamente os conceitos de figuração e interdependência.

O sociólogo Norbert Elias a partir da sociologia figuracional, traça um caminho sobre as interações sociais, caminho esse, baseado nas figurações que compomos em diversos grupos, o nosso “eu” individual está inter-relacionado ao “todo” social. Corroborando essa afirmação, Anjos (2020) menciona que, “[...] nessa concepção, figuração, então, se aplica à formação de teias de relacionamentos, sejam elas a família, a escola, a igreja, o trabalho, e nelas se dão as interdependências, uma noção eliasiana que evidencia, de partida, que um indivíduo não se constitui isoladamente” (ANJOS, 2020, p. 35).

A partir de nossas leituras, percebemos que Elias em seus constructos produz um eco na contemporaneidade, sobre as figurações que compomos em sociedade e a interdependência dos processos vividos, são de fato, processos que se completam. Haja vista que, a gestão escolar é um processo que não se constitui isoladamente, sendo essencial levar em consideração as diversas figurações que o gestor exerce no percurso. Nessa concepção, Elias (1994) enfatiza que,

“[...] nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca” (ELIAS, 1994, p. 35).

Nesse contexto, as ações realizadas pelo gestor figuram diferente em seu meio quando, faz a junção de diversos elementos individuais, processo esse visto como, ferramenta essencial na sua prática, a interação em diversos grupos, escutando os atores que compõem a escola, com isso, compreendendo as necessidades presentes nos setores, favorecendo assim, a qualidade e permanência desses estudantes.

Apontamentos sobre a inter-relação da gestão escolar com os processos educativos dos estudantes com deficiência

Iniciamos nossas reflexões sob a perspectiva da inter-relação presente entre os recursos financeiros e a gestão escolar, partindo do que nos informa o artigo 212 da Constituição Federal de 1988, em que diz, “[...] a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, Art. 212)”. De acordo com essa informação, Silva (2022) aponta que,

“[...] a repartição dos recursos é realizada com base nas matrículas declaradas no Censo Escolar, observadas as ponderações de cada etapa e modalidade de ensino. A complementação da União acontece por meio da transferência de recursos a fundos estaduais

quando os recursos próprios do governo estadual e das prefeituras não atingem o valor mínimo nacional, divulgado em Portaria Interministerial, geralmente, publicada na última semana de dezembro de cada ano (SILVA, 2022, p. 95).

Em contexto, a complementação ante a repartição de recursos financeiros para a educação do Estado do Espírito Santo, advém, segundo o artigo 8º da Lei de Diretrizes Orçamentárias do Espírito Santo, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Espírito Santo, 2019). Assim sendo, esses recursos financeiros quando localizados na unidade de ensino têm o papel de cooperar para a educação em seus diversos setores, haja vista que, essa destinação de recursos deve ser pautada nas necessidades específicas da escola como mencionado, tal processo, ficará a cargo do gestor escolar, que irá gerar não apenas soluções, mas também desafios. Nesse contexto, Emílio (2023, p. 34) destaca que, “[...] as ações dos gestores escolares em seus múltiplos sentidos, sejam administrativas, sejam pedagógicas, são tensionadas pelos diversos atores sociais que compõem a escola. Essas tensões evidenciam disputas de poder, de autonomia ou de hierarquias, sempre presentes no contexto escolar”.

Isso posto, no enfrentamento dessas tensões, e mediante a responsabilidade de destinação específica de recursos financeiros, o gestor deve ao máximo tentar abolir as concepções, de que os processos de inclusão de estudantes com deficiência encontram-se pautados apenas no “incluir”, e compreender a abrangência e interdependência existente em todo o processo da inclusão.

Corroborando esse pensamento, Freitas (2019, p. 27) aponta que, no contexto brasileiro “[...] se prevê uma educação escolar de forma inclusiva e, a EE, como um suporte para realizá-la. Porém, a inclusão escolar não se restringe à matrícula do aluno do PAEE na rede regular de ensino”. Em concordância, Santos (2022, p. 71) salienta que, “[...] conhecer os estudantes e suas necessidades é parte

do trabalho do gestor e sua equipe, identificando quais são as mudanças que devem acontecer no ambiente escolar para garantir a inclusão de todos”. Essa etapa, de conhecer os estudantes e suas necessidades, está inter-relacionada à gestão democrática nas escolas, pois sem o trabalho desta, em sua amplitude, o fazer inclusivo torna-se propenso ao não preenchimento dos hiatos relacionados aos processos educativos desses sujeitos. Rezende (2021) também aborda em contexto amplo, a importância de se pensar a gestão escolar colaborativa frente às necessidades reais,

“[...] há a necessidade em se ter atores que executem as políticas públicas educacionais competentes, comprometidos, com habilidades para se desenvolver um trabalho colaborativo que vá ao encontro das propostas inclusivas e garantam de fato práticas sociais que representem a comunidade escolar, de modo geral. Nesse sentido, conta-se com o exercício de práticas e ações com autonomia sob responsabilidade dos atores locais que compõe a gestão educacional, ou seja, atuantes do setor executivo, legislativo municipal, Conselho Municipal de Educação (CME), sindicado e associação de docentes, famílias ou responsáveis pelos estudantes e os próprios estudantes, bem como toda comunidade escolar (REZENDE, 2021, p. 83).

De fato, a gestão escolar na perspectiva da gestão democrática e a intencionalidade do gestor escolar devem ser vistas como instrumentos facilitadores para inclusão no âmbito da Educação Especial. Frederico (2022, p. 41) também acredita que, “[...] a práxis do gestor, ou seja, a sua intencionalidade e ação efetiva no contexto, tem potencial para favorecer o desenvolvimento de uma cultura acolhedora e inclusiva”. No fluxo desse debate, olhar de maneira inclusiva para as suas práticas como enfatiza Schramm (2021), “[...] são os desafios de conduzir processos no âmbito das gestões pedagógica, administrativa, financeira e humana, de forma a equilibrar as necessidades de

cada um ao que é efetivamente possível fazer sem que abale a saúde financeira da instituição” (SCHRAMM, 2021, p. 31).

Diante disso, garantindo a continuidade do direito à educação desses estudantes, por intermédio de identificação da interdependência dos recursos financeiros, gestão escolar, gestão democrática, e processos educativos vividos por estudantes com deficiência, sendo também imprescindível compreender a existência da indissociabilidade das figurações sociais que exercemos no caminho. Esse delineamento entre figuração e interdependência, se constitui como ponto de compreensão, a partir do prisma trago pelo teórico Norbert Elias no próximo diálogo.

Resultados e discussões

Os quadros a seguir detalham o número de produções acadêmicas identificadas durante o período de pesquisa, abrangendo os anos de 2019 a 2023, com os respectivos descritores “Gestão para Educação Especial” e “Financiamento para Educação Especial”.

Na base de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações – *BDTD*, foram localizadas 4 (quatro) dissertações e 2 (duas) teses sobre o descritor “Gestão escolar para educação especial”. Para o descritor “Financiamento para educação especial”, identificou-se 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese.

Quadro 1: Descritores “Gestão para Educação Especial” e “Financiamento para Educação Especial” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes em quantidades e tipo de produções

Descritor “Gestão para Educação Especial”	Tipo de produções
1.	Dissertação

continua

Descritor “Gestão para Educação Especial”	Tipo de produções
1.	Tese
Descritor “Financiamento para Educação Especial”	Tipo de produções
1.	Dissertação
1.	Tese

Fonte: Produção do próprio autor, 2023.

No Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, conforme indicado no quadro 3, foram encontradas 2 (duas) dissertações sob o descritor “Gestão escolar para educação especial”. Adicionalmente, identificou-se 1 (uma) dissertação relacionada ao “Financiamento para educação especial”.

Quadro 2: Descritores “Gestão para Educação Especial” e “Financiamento para Educação Especial “ Catálogo de Teses e Dissertações – Capes em quantidade e tipo de produções

Descritor “Gestão para Educação Especial”	Tipo de produções
2.	Dissertações
Descritor “Financiamento para Educação Especial”	Tipo de produções
1.	Dissertação

Fonte: Produção dos próprios autores, 2023.

Em relação à pesquisa documental, nas bases de dados oficiais do Governo do Estado do Espírito Santo, para compreender a política de financiamento e aplicação de recursos financeiros na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, e a estruturação das informações/dados para se entender como a escolarização desses estudantes é contemplada nos programas e/ou planos de gestão

escolar do governo do Estado do Espírito Santo. Dispostos no quadro 5, os seguintes documentos foram selecionados: o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (PEE/ES) Lei nº 10.382; Edital 001/2020; Portaria 148-R, de 17 de junho de 2021; Portaria 132-R, de 13 de junho de 2022; Portaria 240-R, de 9 de novembro de 2023; e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2023, Circular interna CI/SEDU/GS/Nº 10.

Quadro 3: Documentos para análise de como, a escolarização de estudantes público da Educação Especial é contemplada nos programas e/ou planos de gestão escolar do governo do estado do Espírito Santo

Documentos	Especificações
Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, LEI nº 10. 382.	Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência [...], o acesso à educação [...]
O edital 001/2020 edital de credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado [...]	Esse edital prevê um gasto por aluno atendido no ano de 2020 de R\$ 396,85.
A Portaria nº 148-R, de 17 de junho de 2021	Art. 6º [...] obedecerão à seguinte ordem de prioridade:alunos com deficiência [...]
A Portaria nº 132-R, de 13 de junho de 2022, que propõe a criação dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs).	Os NEAPIEs são estruturas de apoio à implementação de políticas de educação inclusiva, atuando como parceiros no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas estaduais[...] (SEDU, 2022).

continua

Documentos	Especificações
A Portaria 240 –R de 9 de novembro de 2023.	estabelece normas para a localização dos professores efetivos para atuarem no entendimento educacional especializado – AEE nas salas de recursos e também professores e pedagogos para atuarem nos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs)
Diretrizes Operacionais da Educação Especial (2023).	Orienta o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares (SEDU, 2023).
Circular interna CI/SEDU/GS/Nº 10 – Circular Vitória, 28 de junho de 2024.	A contratação de Profissionais de Apoio Escolar (cuidadores), conforme Portaria nº 001-R, de 03 de janeiro de 2023.

Fonte: Produção dos próprios autores, 2023.

Diante do exposto nos quadros 1, 2 e 3, é possível observar que o quantitativo de produções acadêmicas voltadas para os descritores de busca “Gestão para Educação Especial” e “Financiamento para Educação Especial” no período compreendido de 2019 a 2023 é exíguo, porém, mostra a presença e a continuidade das discussões acerca da temática da Gestão para Educação Especial e sobre o Financiamento para a Educação Especial no país.

No que tange a gestão pública, no âmbito financeiro, e de acordo com o artigo 165 da Constituição Federal de 1988, o sistema orçamentário brasileiro possui três elementos básicos, “[...] sendo eles: Plano Plurianual – PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias – DO e a Lei Orçamentária Anual – LOA.

Pautados nessas leis orçamentárias, às áreas da Educação Especial que o poder público está investindo, e seus respectivos feitos para a Educação Especial no Estado do Espírito Santo, entre os anos de 2019 e 2023 são: inovação da educação conectada no ensino especial, remuneração dos profissionais cuidadores, remuneração dos professores

do magistério em educação especial, formação de professores para educação especial, promoção da educação especial, inovação da educação conectada no ensino especial.

Em relação aos feitos da gestão pública para a Educação Especial, evidentes no quadro 5: foram identificados os documentos: Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (PEE/ES) Lei nº 10.382 (Meta 4 para Educação Especial), edital 001/2020, Portaria 148-R, de 17 de junho de 2021, Portaria 132-R, de 13 de junho de 2022, Portaria 240-R, de 9 de novembro de 2023, e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2023, CI/SEDU/GS/Nº 10 – Circular.

A princípio a discussão sobre a Educação Especial nas áreas de gestão escolar e financiamento no país ainda encontra-se caminhando em passos por hora morosos, mas sem deixar de lado as conquistas da área, vemos através das produções acadêmicas e do reflexo na prática, a tentativa de se compreender as necessidades não “vistas” pelos gestores, necessidades que estão por trás da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Sabendo-se que a inter-relação existente entre o Poder Público e a gestão escolar favorecem em grande parte o preenchimento das lacunas no processo educativo desses sujeitos.

Diante disso, a análise documental realizada, identificou nos feitos para Educação Especial no Estado, até o ano de 2023, a Meta 4 do Plano Estadual de Educação que se encontra em 89% de objetivo atingido, segundo o painel interativo do Instituto Jones dos Santos Neves, levando em consideração os 100% podemos dizer que é promissor o avanço.

Como sabemos, a universalização em si, depende de um conjunto de fatores que favoreçam para o processo, o edital 001/2020 prevê o atendimento educacional especializado realizado em instituições filantrópicas e sem fins lucrativos, mesmo com a preferência do atendimento em ser realizado por parte do poder público, tal serviço tem suma importância no desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A Portaria nº 148-R, que dá preferência para esses estudantes na chamada pública escolar, favorecendo ao acesso do público a rede regular de ensino, visando a capacitação dos profissionais da Educação Especial para as unidades de ensino e garantindo a educação na perspectiva inclusiva, a Portaria nº 132-R propõe a criação dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs), esses núcleos são um fortalecimento da troca de conhecimento por parte dos profissionais na prática da Educação Especial no Estado.

Favorecendo a disponibilização do atendimento educacional especializado, realizado sob a responsabilidade do poder público, a Portaria nº 240-R, realiza o movimento de dispor a localização de profissionais efetivos da educação estadual para atuarem nesse tipo de atendimento e para os (NEAPIEs), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (2023) que norteiam os profissionais quanto a práticas operacionais na área, sendo imprescindível como fator para efetivação da inclusão.

Por último item, temos a circular interna CI/SEDU/GS/Nº 10, menciona que para atender a esse público, uma das ações implementadas pela SEDU é a contratação de profissionais de apoio escolar, esses profissionais auxiliam os estudantes em suas necessidades básicas diária no turno de estudo, serviço de extrema importância no processo de permanência escolar do estudante.

Haja vista que, para que o estudante da Educação Especial tenha acesso a tais, é necessário focar inclusive na figuração exercida pelo gestor escolar na unidade de ensino. Entende-se que a intencionalidade do gestor quanto a destinação dos recursos financeiros que chegam nas escolas, pode favorecer ou não nos processos educativos dos sujeitos com deficiência, conhecer e reconhecer as reais necessidades desses estudantes é ferramenta para realização de inclusão escolar, almejando de fato, o ensino, aprendizagem e permanência, garantindo que e efetive o direito à educação.

Considerações finais

Estamos agora em consideráveis condições para falar, sobre o engendrar de análises da inter-relação entre as práticas de gestão escolar e os processos educativos vividos por estudantes público-alvo da Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Partindo de uma perspectiva de que, os processos são interdependentes, a primeira etapa do processo, que diz respeito aos recursos financeiros, dá-se de maneira dificultosa, essa dificuldade inicial, está relacionada diretamente na disponibilização do detalhamento de dados financeiros do Governo do Estado do Espírito Santo, em seus documentos oficiais.

Os documentos orçamentários como, Plano Plurianuais, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária anual, são como os “quebra-cabeças” com muitíssimas peças, algumas dessas peças que compõem a destinação são de difícil encaixe, deixando questões no ar sobre como se compõem a destinação de recursos financeiros para a Educação Especial nas escolas, qual é a quantia exata que chega nas escolas para utilizar com os estudantes com deficiência, nas suas diversas necessidades?

Nessa direção, conceber o gestor escolar como único responsável pela inter-relação dos processos vividos por esses estudantes é sentenciá-lo a uma responsabilidade que interdepende de outros processos, no caso, recursos para o “fazer”, e as relações dentro da escola, mesmo que a vivência do gestor tenha proximidade com o cotidiano escolar desses estudantes, o recurso financeiro que chega nas escolas e outras figurações exercidas pelos atores presentes nesse cotidiano, servindo como base para os processos que serão vividos por eles.

Em contraste, as dificuldades de “rastreo” financeiro, observa-se que o Governo do Estado do Espírito Santo vem realizando movimentos de olhar com certo cuidado para a Educação Especial, em aspectos de propor diretrizes para a Educação Especial, contratação de profissionais professores para Educação Especial, cuidadores escolares, atendimento educacional especializado, mesmo que

esse atendimento seja realizado num percentual alto em instituições filantrópicas e sem fins lucrativos.

Por fim, reafirmamos a importância de compreender que, os processos educativos vividos por estudantes da Educação Especial são interdependentes a figuração exercida pela gestão pública, gestão escolar, e demais “atores”. Dessa maneira, a efetivação de uma educação inclusiva exige não apenas recursos e diretrizes bem estruturadas, mas também uma atuação articulada entre gestores, educadores e famílias. Somente por meio dessa cooperação será possível garantir práticas pedagógicas que promovam a equidade e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Referências

- ANJOS, C. R. dos. **A sociologia figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- EMÍLIO, R. J. D. **A processualidade da gestão de uma escola de ensino fundamental na interdependência com a educação especial**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Circular CI/SEDU/GS/Nº 10, de 28 de junho de 2024**. Orientações referentes à Educação Especial

- na Perspectiva da Educação Inclusiva da rede pública estadual de ensino. Vitória: SEDU, 2024.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Instituto Jones dos Santos Neves. **Painel interativo do Plano Estadual de Educação – PEE/ES: meta 4 para educação especial 2015-2025.** Vitória: IJSN, 2023.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015-2025.** Vitória: Assembleia Legislativa, 2015.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.489, de 14 de janeiro de 2016. **Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA para o quadriênio 2016-2019 e dá outras providências.** Vitória: Assembleia Legislativa, 2016.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.874, de 13 de julho de 2018. **Dispõe sobre a Lei de Diretrizes Orçamentárias anual – LDO para o ano de 2019 e dá outras providências.** Vitória: Assembleia Legislativa, 2019.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.978, de 17 de janeiro de 2019. **Dispõe sobre a Lei Orçamentária anual – LOA para o ano de 2019 e dá outras providências.** Vitória: Assembleia Legislativa, 2019.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 11.095, de 7 de janeiro de 2020. **Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA para o quadriênio 2020-2023 e dá outras providências.** Vitória: Assembleia Legislativa, 2020.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes pedagógicas para a rede estadual de ensino do Espírito Santo:** Núcleo estadual de apoio pedagógico à inclusão escolar – NEAPIE. Vitória: SEDU, 2023. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Edital de credenciamento nº 1/2020.** Dispõe do credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins

- lucrativos para atendimento educacional especializado. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br>. Acesso em: dez. 2023.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Portaria nº 132-R, de 13 de junho de 2022**. Propõe a criação dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs). Vitória: SEDU, 2022.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Portaria nº 148-R, de 17 de junho de 2021**. Estabelecer normas, procedimentos e demais condições para a chamada pública escolar da rede estadual do Espírito Santo para o ano letivo de 2021. Vitória: SEDU, 2021.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Portaria nº 240-R, de 9 de novembro de 2023**. Estabelece normas para a localização dos professores efetivos para atuarem no entendimento educacional especializado – AEE. Vitória: SEDU, 2023.
- FREDERICO, I. S. **Tempos e espaços na escola**: uma revisão integrativa sobre a ação do gestor escolar para a educação especial na perspectiva inclusiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- FREITAS, F. P. M. **Gestão escolar e inclusão**: efeitos de um programa de formação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
- KRIPKA, R. M. L.; SCHERLLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 21.
- PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2018.

- REZENDE, A. M. S. da S. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: políticas e práticas de gestão educacional municipal. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.
- SANTOS, F. L. dos. **Gestão escolar e educação especial**: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- SCHRAMM, C. V. **Inclusão escolar**: desafios para a equipe gestora. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- SILVA, P. L. M. da. **O financiamento da educação em contextos federativos do Brasil, da Argentina e do México**: relações intergovernamentais para a garantia da etapa obrigatória de escolarização. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

A sociologia figuracional de Norbert Elias e a educação especial: orçamento e recursos públicos em perspectivas

Ana Julia Sepulcro Barros • Claudiana Raymundo dos Anjos

O presente artigo é oriundo do subprojeto de iniciação científica, vinculado a Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), intitulado “Práticas pedagógicas e de gestão escolar constituintes dos processos educativos inclusivos em realidades brasileiras e mexicanas”. Tal projeto, vem sendo desenvolvido desde 2022 pelo grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Educação Especial: contextos e processos sociais (Grupgie)” um estudo comparado Brasil e México. A partir da perspectiva sociológica figuracional elaborada por Norbert Elias, o grupo produz investigações relacionadas às constantes transformações no campo educacional, sobretudo por meio das políticas materializadas, inclusive de longo prazo, que trazem implicações diretas

para/no processo de escolarização vivido pelos estudantes público da Educação Especial nas duas realidades.

Desse modo, o foco de estudo do grupo de pesquisa tem sido a Educação Especial e as relações de interdependência dessa modalidade com a educação em geral. No cumprimento do objetivo proposto, neste estudo buscamos tecer compreensões sobre como o uso dos recursos e dos materiais específicos e/ou especializados compõem as práticas pedagógicas no processo de escolarização de estudantes público da Educação Especial.

Cumprir destacar que a Educação Especial no Brasil é entendida como uma modalidade de escolarização cujo objetivo é atender estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação com os princípios pautados nos processos democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, com a intenção de promover a participação, a autonomia e a acessibilidade desses alunos (BRASIL, 2008).

A partir dessas considerações, evidenciamos que história da Educação Especial no Brasil teve seu início delineado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Contudo, o texto evidenciava à percepção mais geral que compunha as expectativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência. Lê-se no art. 88 que “a educação de excepcionais [atualmente, o termo é inapropriado conforme direitos fundamentais da pessoa com deficiência], deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A segunda LDB, Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971, formulada durante a ditadura militar, substituiu a anterior e também não apresentou grandes avanços relativamente à concepção de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas. Seguindo as reflexões sobre a importância de uma educação que fosse mais inclusiva, a atual LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que se constitui como apoio complementar e suplementar ao

processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial, preferencialmente, na rede regular de ensino. Complementarmente, acrescenta que esse serviço especializado deve ser oferecido como apoio ao ensino regular, além de discorrer sobre os currículos e a formação docente. Acompanhando os movimentos educacionais mais recentes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEP-EI), reforça sobre a importância de uma formação docente voltada para o ensino especializado, que considere a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, além da continuidade em níveis de ensino mais elevados.

Assim, realizamos um mapeamento de produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações, monografias, artigos publicados em periódicos e eventos científicos nacionais, além de capítulos de livros que tratam do financiamento da Educação Especial.

Além disso, buscamos identificar, nessas produções, de que maneira os estudantes do público da Educação Especial são contemplados nos programas ou planos de gestão escolar, com base nos documentos selecionados. Por fim, organizamos informações sobre os efeitos da destinação de recursos financeiros no processo de escolarização desses estudantes. Para tanto, reforçamos que as discussões estarão fundamentadas nas formulações teórico-metodológicas da sociologia figuracional, desenvolvida por Norbert Elias (1993, 1994, 2006).

Referencial teórico

A análise desses documentos esteve ancorada na sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias, utilizando especificamente os conceitos de figuração, interdependência e processo social. Anjos (2020) enfatiza que Norbert Elias, ao longo de suas pesquisas, desenvolveu uma perspectiva sociológica denominada sociologia figuracional ou

Processual, que tem como objetivo compreender como e por que os indivíduos, ligados numa dinâmica específica, formam figurações, que podem ser entendidas como um grupo de pessoas e/ou grupos em constante evolução, em processo de constituição e transformação. Elias (2000), aponta que essa figuração social é um dos conceitos fundamentais para compreender a vida em sociedade, que se forma a partir das relações de interdependência entre os indivíduos, seja no âmbito familiar, escolar, religioso ou religioso.

Acerca do conceito de processo social, Elias (2006) destaca que estes são diferentes dos processos biológicos de evolução e se configuram como “[...] transformações amplas, contínuas, de longa duração” (ELIAS, 2006, p. 27) e são reversíveis. A esse respeito, o autor enfatiza esse paradoxo a fim de mostrar que, embora inseparável do indivíduo, nenhuma pessoa em particular representa o início de um processo ou tem a capacidade de determinar sua direção. Por outro lado, a independência dos processos sociais é assentada “[...] na vida em comum de uma pluralidade de seres humanos mais ou menos dependentes uns dos outros e que agem uns com os outros ou uns contra os outros” (ELIAS, 2006, p. 31).

A sociologia figuracional de Norbert Elias nos ajuda a compreender que a humanidade está em constante transformação e que, nesse processo, as pessoas evoluem e alteram suas perspectivas, ações e comportamentos. É crucial resgatar a história, promover a humanização e assegurar direitos fundamentais que, durante muito tempo, foram negados às pessoas com deficiência. Sendo indispensável, portanto, a implementação de políticas públicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

Metodologia

Como procedimento metodológico, na realização deste estudo, destacamos que esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de natureza

qualitativa, que de acordo com Moreira e Caleffé (2008), o objetivo é investigar as características individuais e cenários que não podem ser descritos de forma numérica. Juntamente, incluímos, a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório (FRANCO, 2005), composta, como o próprio nome diz, por um levantamento bibliográfico, além de entrevistas com indivíduos que tiveram experiências práticas com o problema em questão, em uma análise de exemplos que possam facilitar a compreensão. Desse modo, realizamos o levantamento das produções acadêmicas, como teses, dissertações, monografias, artigos publicados em periódicos, artigos publicados em eventos científicos nacionais, bem como capítulo de livros que tratem de questões ligadas ao financiamento da Educação Especial. Além disso, buscamos identificar nessas produções como os estudantes público-alvo da Educação Especial estão sendo contemplados nos programas ou planos de gestão escolar pela via dos documentos selecionados e por fim, sistematizamos informações sobre como a destinação dos recursos financeiros impactam no processo de escolarização deles. Para tanto, reiteramos que as discussões estarão ancoradas nas formulações teórico-metodológicas da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias (1993, 1994, 2006).

Considerando os objetivos propostos neste estudo, na parte inicial, apresentamos um conjunto de produções realizadas nos anos de 2018 a 2023 que tiveram como tema a Educação Especial: orçamentos e recursos públicos em perspectiva. O processo de busca e seleção dos textos ocorreu por meio de três sites/indexadores: o Scientific Electronic Library Online (SciELO), que se configura como uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de pesquisa do Brasil; e, por fim, o site da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). Para a seleção dos artigos científicos nos sites citados, os descritores utilizados foram: financiamento, recursos públicos e estudantes

público-alvo da Educação Especial. O detalhamento das produções encontradas está descrito no tópico a seguir.

Resultados e discussão

Na busca por realizar um levantamento das produções acadêmicas sobre os temas financiamento, recursos públicos e estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando os anos de 2018 a 2023, um dado importante sobre esse procedimento, diz respeito a quantidade de produções encontradas. É importante salientar que no processo de seleção e busca dos textos, a temática financiamento na Educação Especial tem sido pouco abordada nos estudos da área da educação. Isso justifica a quantidade dos estudos exposto no quadro abaixo.

Quadro 1: Estudos sobre a interface financiamento e Educação Especial dos anos de 2018 a 2023

Título	Autor	Ano
Financiamento da Educação Especial no município de Vitória: desafios à gestão.	Marileide Gonçalves e França e Rosângela Gavioli Prieto	2018
Política de educação especial: considerações sobre Público-alvo, formação de professores e financiamento	Eduardo José Manzini	2018
Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar; Andressa Santos Rebelo e Regina Tereza Cestari de Oliveira	2019

continua

Título	Autor	Ano
Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus.	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz e Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	2019
Manifesto FUNDEB) e Educação Especial	Rede Fineesp	2020
Plano Nacional de Educação 2014 e o Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo	Marcia Maurilio Souza; Vanessa Dias Bueno de Castro e Rosângela Gavioli Prieto	2020
As Contribuições do AEE para o Desenvolvimento das Crianças com Dificuldades de Aprendizagem.	Rafael Soares Silva, Izabel Rodrigues da Silva e Jenerton Arlan Schütz	2021
O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial.	Marileide Gonçalves França; Douglas Christian Ferrari de Melo e Mariangela Lima de Almeida.	2022
Público Privado no Financiamento da Educação Especial: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência?	Lorrana Oliveira Nunes e Ana Cláudia da Silva Rodrigues	2022
A Educação Especial na Tramitação do Novo FUNDEB): disputas entre o público e o privado.	Vanessa Dias Bueno de Castro; Marcia Maurilio Souza; Marileide Gonçalves França; Rosângela Gavioli Prieto e Douglas Christian Ferrari de Melo	2022

continua

Título	Autor	Ano
Entrevista com a Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Políticas de Educação Especial no Brasil.	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Kamila Lockmann e Andressa Santos Rebelo.	2023

Fonte: Elaboração própria das autoras.

O quadro apresenta um conjunto de estudos e produções acadêmicas que versam sobre a temática financiamento, recursos públicos e estudantes público-alvo da Educação Especial dos anos de 2018 a 2023. A partir dos estudos selecionados, destacamos três eixos que serão evidenciados nos próximos parágrafos. O primeiro deles, diz respeito às políticas de financiamento na Educação Especial. Estão em destaque os artigos “Financiamento da Educação Especial no município de Vitória: desafios à gestão” de 2018, das autoras Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto e “O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial”, de Marileide Gonçalves França, Douglas Christian Ferrari de Melo e Mariangela Lima de Almeida de 2022. Os estudos destacados, visam demonstrar e discutir os desafios enfrentados e as perspectivas de publicação dos recursos públicos destinados à Educação Especial no município de Vitória/ES. É salientado pelos autores que o aumento de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros ocorre em virtude da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (BRASIL, 2008), importante por estabelecer diretrizes para a organização de serviços e recursos de Educação Especial, visando promover respostas às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Outro ponto importante abordado pelos autores, refere-se à ausência de uma especificação dos recursos destinados à Educação

Especial. No contexto do município de Vitória/ES, a falta da criação de um cargo de professor especializado em Educação Especial tem sido um dos efeitos colaterais para ausência de um concurso público da área, uma vez que a falta de uma classificação funcional desses profissionais impede ou dificulta a diferenciação perante os que atuam na educação infantil e/ou no ensino fundamental.

Ainda na discussão do primeiro eixo, outro texto selecionado que corrobora com a reflexão acima é o trabalho intitulado “Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade Educação Especial” (2022) de Marileide Gonçalves França; Vanessa Dias Bueno de Castro; Marcia Maurilio Souza e Rosângela Gavioli Prieto. Com base no texto das autoras, estudos recentes têm demonstrado as dificuldades de acesso aos dados, que são anexados. França (2014), ao analisar a atuação do poder público relacionado ao repasse de recursos financeiros à Educação Especial no município de Vitória/Espírito Santo evidencia a origem dos recursos e despesas referentes a essa modalidade de ensino, bem como as diversas formas de agregação de dados referentes à Educação Especial. Para a autora, os dados fornecidos pelo município e pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), da forma em que estão disponibilizados resulta em uma lacuna nos relatórios do Ministério da Educação.

Os estudos selecionados nesse primeiro eixo, evidenciam que embora existam políticas públicas voltadas à área da Educação Especial, ainda existem lacunas quanto à forma como esses recursos devem ser aplicados, o que dificulta a possibilidade de um melhor investimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes. Isso ocorre porque, em muitos casos, a verba prevista não é suficientemente detalhada e as despesas que estão relacionadas a essa modalidade de ensino estão atreladas a outras etapas do ensino, o que torna a especificação dos custos mais complexo.

Encerrando as reflexões desse primeiro eixo, concordamos com Elias (2006), quando destaca que a mudança social decorre da alteração

das cadeias de interdependência, ou seja, a relação que acontece entre os diferentes grupos acaba influenciando e/ou moldando os indivíduos – a personalidade, as crenças e as opiniões. À medida que a complexidade aumenta, as cadeias de interdependências se tornam cada vez mais complexas. Nesse sentido, as políticas públicas sobre financiamento na Educação Especial implicam um processo de mudanças que se origina em uma série de eventos relacionados, ordenados, estruturados e, ao mesmo tempo, intuitivos. Em outras palavras, o processo de mudança global é causado pelas consequências imprevisíveis (não pensadas) das ações humanas em contextos de interação, assim sendo, surgem consequências não-intencionais de ações intencionais.

No que diz respeito aos recursos destinados à Educação Especial, outro eixo relevante a ser discutido é o jogo de disputa que ocorre entre as instituições públicas e as privadas no repasse dos recursos que são destinados à Educação Especial. Esse contexto, é evidenciado no artigo intitulado, “Público-privado no financiamento da Educação Especial: quem Ganha e quem perde no Mercado da Benemerência?”, de Lorrana Oliveira Nunes e Ana Cláudia da Silva Rodrigues (2022). No estudo, as autoras buscaram analisar o processo de disputa e negociação pelo fundo público entre as parcerias público-privadas para o financiamento da Educação Especial. A pesquisa, fundamentada em pesquisas bibliográficas e documentais, revelou que a parceria entre o Estado e o setor privado contribuiu para a deterioração do ensino público, para a criação de tensões entre os direitos conquistados e os efetivamente conquistados, e para o descumprimento das metas do PNE 2014-2024, bem como para os acordos firmados entre o Brasil e organizações internacionais. É reiterado também pelas autoras que, ao longo de sua trajetória histórica no Brasil, os recursos públicos foram destinados às instituições privadas. A Educação Especial esteve intimamente ligada às ações isoladas de instituições privadas que não são consideradas pertencentes à rede de ensino regular, mas

que são financiadas, em grande parte, com verbas públicas para a educação (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Em concordância, o estudo intitulado “A Educação Especial na tramitação do Novo FUNDEB): disputas entre o público e o privado”, dos autores Vanessa Dias Bueno de Castro, Marcia Maurilio Souza, Marileide Gonçalves França, Rosângela Gavioli Prieto e Douglas Christian Ferrari de Melo, demonstra que forças políticas conservadoras tentam manter o repasse de recursos para instituições privadas sem fins lucrativos, em desacordo com os defensores do financiamento público exclusivo para a educação básica pública. Os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007-2020, conforme elencado ao decorrer do artigo, foram destinados às matrículas das instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais sem fins lucrativos que atuam exclusivamente na Educação Especial.

Seguindo o fluxo das reflexões acima, o terceiro eixo de análise intitulado “O Atendimento Educacional Especializado (AEE)” tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade buscando aumentar a participação dos alunos, atendendo às suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira de proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, permitindo a oferta do atendimento educacional especializado de forma não substitutiva à escolarização. Dessa forma, auxilia na educação desses estudantes contribuindo para o seu desenvolvimento dentro e fora da escola. Sendo assim, nesse eixo, buscamos explicar o motivo pelo qual os recursos públicos destinados à Educação Especial se fazem tão necessários.

Em “As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem”, Rafael Soares Silva, Izabel Rodrigues da Silva e Jenerton Arlan (2021) enfatizam a importância

do AEE como parte da política nacional de Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, em que os estudantes são atendidos em uma sala de recursos multifuncionais, um espaço dentro das escolas de ensino regular, tanto em âmbito federal quanto municipal. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE. Segundo Alves e Andrade (2015, p. 322), as salas de recursos multifuncionais do tipo I foram projetadas e concretizadas para atender a alunos com diversos tipos de deficiência, exceto a deficiência visual. A sala de recursos multifuncionais do tipo II se destaca pelo seu projeto específico para atender exclusivamente alunos com deficiência visual, contando com todos os recursos da sala do tipo I.

Conforme a política nacional, o AEE deve ser realizado no contraturno em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, públicos ou privados. De acordo com o PNEE-EI, o AEE representa uma oportunidade para assegurar os direitos educacionais dos estudantes públicos da Educação Especial. Sua função é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Seguindo as indicações dos documentos legais que norteiam a Educação Especial no país, a “Manifesto FUNDEB) e Educação Especial” (2020), documento organizado pela Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Fineesp), apresenta contribuições sobre a Educação Especial por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Rede Fineesp defende que a educação é um direito público de caráter universal, inalienável e insubstituível. E que a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento

(TGD) e altas habilidades/superdotação, bem como o seu acesso ao conhecimento produzido historicamente é um direito e dever do Estado. A partir dessas indicações, destacamos que é defendido pela rede a destinação exclusiva dos recursos públicos à educação pública, como forma de assegurar, entre outros fatores, a remuneração, a formação e a qualificação profissional dos professores e outros profissionais ligados à educação; a disponibilização de tecnologias de informação e comunicação que auxiliem no trabalho escolar; juntamente das condições materiais e objetivas necessárias para a realização de atividades complementares e/ou suplementares às (os) estudantes (SOBRINHO; OLIVEIRA; PANTALEÃO, 2018).

É crucial repensar os demonstrativos fiscais dos recursos da educação e criar instrumentos que promovam a visibilidade e a transparência do financiamento dessa modalidade de ensino nos sistemas educacionais, o que facilitaria o acompanhamento e a avaliação do uso desses recursos públicos. De nossa perspectiva, concordamos com França (2014) quando destaca que dessa forma será possível desenvolver uma política adequada de financiamento à Educação Especial com dados claros, precisos e detalhados sobre os recursos destinados a essa modalidade de ensino no âmbito do financiamento da Educação Básica. O acompanhamento econômico-fiscal é importante para assegurar a transparência do uso de recursos públicos direcionados às Instituições privadas que prestam serviços às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Considerações finais

Na busca por tecer compreensões sobre como o uso dos recursos e dos materiais específicos e/ou especializados compõem as práticas pedagógicas no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir dos estudos selecionados, percebemos um número pequeno de produções a respeito desse tema no

curso dos últimos anos. Dos textos encontrados, muitos discutem temas relacionados às políticas públicas destinadas voltadas para a Educação Especial.

Conforme os dados apresentados e discutidos ao longo do texto, é possível notar que, apesar de a escolarização desses estudantes estar contemplada em programas e/ou planos de gestão escolar, devido a algumas políticas públicas, torna-se indispensável a discussão constante sobre o tema em relação à aplicação dos recursos destinados à Educação Especial. Os estudos revelaram que a verba destinada não está adequadamente especificada e as despesas que estão relacionadas a essa modalidade de ensino estão atreladas a outras etapas do ensino, o que torna a especificação dos custos mais complexa.

Consideramos, portanto, que este processo torna difícil a possibilidade de um investimento melhor e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes que fazem parte do público da Educação Especial. Atrelado a isso, dado que a quantia prevista não é adequadamente especificada e as despesas relacionadas a este tipo de ensino estão intimamente relacionadas a outras etapas do ensino, torna-se mais complexo especificar os custos.

Assim, se faz crucial rever os demonstrativos fiscais dos recursos educacionais e criar mecanismos que favoreçam a visibilidade e a transparência do financiamento dessa modalidade de ensino nos sistemas educacionais, o que facilitaria a fiscalização e a avaliação do uso desses recursos públicos.

Ao analisarmos as produções acadêmicas, foi possível notar a constante disputa entre o setor público e o privado no que diz respeito ao financiamento da Educação Especial. A parceria entre o Estado e o setor privado contribuiu para a desvalorização do ensino público, para a criação de conflitos entre os direitos adquiridos e os efetivamente conquistados, para o descumprimento das metas do PNE 2014-2024.

Como demonstrado por Sobrinho, Oliveira e Pantaleão (2018), a destinação exclusiva dos recursos públicos à educação pública é crucial, uma vez que assegura a remuneração, a formação e a qualificação

profissional dos professores e outros profissionais ligados à educação; a disponibilização de tecnologias de informação e comunicação que auxiliem no trabalho escolar; bem como as condições materiais e objetivas necessárias para a realização de atividades complementares e/ou suplementares às (os) estudantes.

Por fim, nos aproximando das reflexões teóricas elaboradas por Norbert Elias, podemos dizer que a sociedade é formada pelas relações entre todos, pela dependência mútua que temos uns dos outros, e pela relação entre todos – “eu”, “tu”, “nós” e “eles”. A vida humana é composta por uma variedade de seres humanos que estão intimamente relacionados uns com os outros ou contra os outros. É fundamental não perder de vista que, nas relações sociais, figuração e interdependência não são indissociáveis. Além disso, é importante notar que, em Elias, as relações interdependências são marcadas por tensões e um equilíbrio dinâmico de poder que é característico e específico das interações interpessoais (ANJOS, 2020).

Essas considerações e indicações demonstram que compreender a sociologia figuracional de Norbert Elias implica compreender que a humanidade está em constante evolução e, nesse processo, as pessoas sofrem alterações em suas ações, comportamentos e sentimentos. A mudança global é causada pelas consequências imprevisíveis das ações humanas em ambientes de interação, resultando em consequências não planejadas. Para restaurar a história, humanizar e assegurar direitos fundamentais anteriormente negados às pessoas com deficiência, é imprescindível criar políticas públicas direcionadas ao público alvo da Educação Especial.

Referências

ANJOS, C. R. dos. **A sociologia figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa**

- visão.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- CASTRO, V. D. B. de; SOUZA, M. M.; FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G.; MELO, D. C. F. de. A educação especial na tramitação do novo FUNDEB): disputas entre o público e o privado. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [s. l], v. 12, 2022.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Escritos e ensaios:** Estado, processo e opinião pública. Organização e apresentação de F. Neilburg e L. Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

- ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.
- FINEESP. **Manifesto Rede FINEESP**: Educação Especial na regulamentação do FUNDEB). [S. l.]: FINEESP, 2024. Disponível em: <https://www.abpee.net>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- FRANÇA, M. G.; MELO, D. C. F. de; ALMEIDA, M. L. de. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1000-1022, 2022.
- FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da Educação Especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 279-296, 2018.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líder Livro, 2005.
- KASSAR, M. de C. M.; LOCKMANN, K.; REBELO, A. S. Entrevista com a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: políticas de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, p. e0229, 2023.
- KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e217170, 2019.
- MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, 2018.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.
- NUNES, L. O.; RODRIGUES, A. C. da S. **Público-privado no financiamento da Educação Especial**: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência? [S. l.]: SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org>.
- QUEIROZ, J. G. B. de A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política educacional e pedagógica da Educação Especial na perspectiva

- da Educação Inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2019.
- SILVA, N. V. P. R. da. A importância da sala de recursos multifuncionais na educação inclusiva: revisão de artigos científicos. **Scientia Vitae**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 10-16, jul./set. 2021.
- SILVA, R. S.; SILVA, I. R. da; SCHÜTZ, J. A. As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2022.
- SOUZA, M. M.; CASTRO, V. D. B. de; PRIETO, R. G. Plano Nacional de Educação 2014 e o Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 10, 2020.

Gerencialismo na educação: máquina de metas no descompasso da inclusão

Marcelo Loureiro Ucelli • Barbara Santana dos Santos de Santana

O modelo gerencialista foi introduzido no Brasil na década de 1990 como parte da Reforma do Aparelho do Estado, proposta por Bresser-Pereira. Esse modelo visava modernizar a administração pública, adotando princípios de gestão oriundos do setor privado, como eficiência, descentralização e metas quantitativas (Bresser-Pereira, 2017). No campo educacional, essa lógica se traduz em avaliações externas, controle de resultados e uma maior ênfase na eficiência administrativa, frequentemente em detrimento de uma abordagem pedagógica humanizada (Paro, 2017). Enquanto essas medidas buscam aprimorar a prestação de serviços, suas limitações são evidenciadas especialmente em áreas que demandam práticas inclusivas e democráticas, como a educação especial.

A gestão democrática, em contrapartida, é fundamentada em valores como equidade, transparência e participação coletiva. Prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a gestão democrática busca garantir que

todas as vozes da comunidade escolar – gestores, professores, alunos e famílias – sejam ouvidas nos processos decisórios (CURY, 2007). No entanto, o fortalecimento dessa abordagem ainda enfrenta desafios práticos, como a falta de recursos adequados, infraestrutura insuficiente e lacunas na formação continuada de educadores, particularmente no contexto da educação especial (SOUZA, 2007).

No Estado do Espírito Santo, a aplicação do gerencialismo no campo educacional na rede de ensino reflete tensões entre eficiência e equidade. A Educação Especial, que atende estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas, exige adaptações que vão além das metas quantitativas típicas do modelo gerencialista. Essas demandas incluem ajustes no currículo, formação especializada para professores e melhorias na infraestrutura física, como rampas de acesso e banheiros adaptados (Governo do estado do Espírito Santo, 2023). Contudo, a lógica gerencialista frequentemente negligencia essas necessidades, comprometendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes (LIMA; PETERLE, 2021).

Este estudo parte dessa problemática para analisar os impactos do gerencialismo na gestão escolar e discutir como práticas democráticas podem contribuir para a inclusão educacional. Fundamentado em revisão bibliográfica e entrevistas realizadas com gestores escolares, o trabalho busca identificar os principais desafios enfrentados e destacar estratégias que promovam a equidade e a justiça social no ambiente escolar.

Os principais objetivos deste capítulo são: “Analisar os impactos do gerencialismo na gestão escolar no contexto da educação especial”; e “Identificar os desafios enfrentados por gestores escolares ao implementar práticas inclusivas”.

A abordagem qualitativa, utilizada neste estudo, permite compreender de forma aprofundada as implicações do gerencialismo na gestão escolar e a efetividade de estratégias inclusivas. Essa perspectiva é essencial, uma vez que a inclusão de estudantes vinculados à educação especial vai além das adaptações físicas e curriculares,

exigindo também mudanças culturais e atitudinais (LIRA, 2019). Ao focar no Espírito Santo, este trabalho oferece uma contribuição regional para um debate nacional sobre gestão democrática e inclusão educacional.

Considera-se que a superação dos desafios impostos pelo gerencialismo passa pela valorização de modelos de gestão que promovam a participação coletiva e respeitem as particularidades de cada estudante. Esse movimento é fundamental para a construção de uma educação pública que não apenas garanta o acesso, mas também assegure o desenvolvimento integral dos alunos, alinhando-se aos princípios de equidade e cidadania previstos na legislação brasileira (ESPÍRITO SANTO, 1997).

O gerencialismo na administração pública e na educação

O gerencialismo, introduzido no Brasil como parte da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990, foi concebido como uma tentativa de modernizar a administração pública em resposta à crise fiscal que assolava o país. Essa abordagem, baseada no modelo da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), buscava substituir o sistema burocrático tradicional por uma lógica mais alinhada às práticas do setor privado. A reforma liderada por Bresser-Pereira priorizava a descentralização, a eficiência administrativa e o controle por resultados, com o objetivo de tornar o Estado menos oneroso e mais responsivo às demandas sociais (BRESSER-PEREIRA, 2017).

Apesar de seu apelo inicial como solução para os problemas estruturais do setor público, o gerencialismo foi rapidamente criticado por seu caráter reducionista, que privilegia indicadores quantitativos em detrimento de processos qualitativos. No campo educacional, essa abordagem se traduziu em políticas que priorizam resultados mensuráveis, como taxas de aprovação e desempenho em avaliações

externas padronizadas, relegando a segundo plano os aspectos pedagógicos e sociais da escola (SANDRONI, 2005). Tal lógica transformou a escola pública em um espaço permeado por metas e controles, reduzindo sua autonomia e sua capacidade de lidar com a diversidade.

Além disso, o gerencialismo aplica uma lógica empresarial à educação, negligenciando a complexidade inerente ao processo pedagógico. A centralização das decisões em instâncias superiores, como secretarias estaduais e municipais de educação, compromete a autonomia dos gestores escolares e dificulta a adaptação das políticas às realidades locais. No Brasil, onde as escolas públicas atendem a uma população extremamente diversa, essa abordagem é particularmente problemática. Souza (2007) observa que o modelo desconsidera as diferenças regionais e sociais, tratando as escolas como unidades homogêneas, o que compromete a qualidade da educação ofertada.

A aplicação do gerencialismo na Educação Especial amplifica essas contradições. Estudantes públicos dessa modalidade demandam práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, incluindo adaptações curriculares, apoio especializado e tempo diferenciado para o aprendizado. Contudo, a imposição de metas e indicadores padronizados, típica do gerencialismo, ignora essas particularidades, pressionando os professores e gestores a priorizar o cumprimento de objetivos quantitativos (LIMA; PETERLE, 2021). Isso não apenas limita as possibilidades de inclusão, mas também reforça desigualdades estruturais ao desvalorizar práticas pedagógicas adaptativas.

Paro (2017) critica a ênfase do gerencialismo na eficiência administrativa, que frequentemente se sobrepõe à qualidade das relações pedagógicas. A formação de vínculos significativos entre professores e alunos, indispensável para a inclusão educacional, é comprometida pela pressão por resultados imediatos. Além disso, o foco na eficiência administrativa frequentemente reduz a educação a um produto, medido por indicadores como taxas de aprovação e desempenho em avaliações externas, em vez de um processo de formação integral.

Por fim, é importante destacar que o gerencialismo não apenas limita a autonomia das escolas, mas também cria um ambiente de competição e comparação entre instituições, que pode prejudicar ainda mais os esforços de inclusão. No contexto da Educação Especial, essa lógica competitiva é especialmente prejudicial, pois incentiva práticas excludentes que priorizam os estudantes com maior potencial de alcançar as metas impostas, em detrimento daqueles que mais necessitam de apoio.

Gestão democrática na educação

Diferentemente do gerencialismo, a gestão democrática fundamenta-se em valores como participação, transparência e cooperação, sendo considerada uma base indispensável para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Prevista como princípio constitucional desde 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a gestão democrática defende a construção coletiva das decisões escolares, envolvendo gestores, professores, estudantes e suas famílias em processos colaborativos (CURY, 2007). Essa abordagem reconhece que a escola, como espaço público, deve promover o diálogo e a escuta ativa, assegurando que todos os sujeitos que a compõem tenham suas vozes respeitadas.

Freire (2001) argumenta que a gestão democrática é, antes de tudo, um ato político e ético, profundamente relacionado ao fortalecimento da cidadania. Para ele, a escola deve ser um espaço de formação humana e crítica, onde os diferentes atores dialogam em condições de igualdade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Essa perspectiva exige que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e transparente, valorizando a diversidade de perspectivas e experiências presentes na comunidade escolar. No contexto da Educação Especial, a gestão democrática adquire ainda maior relevância, pois permite que as decisões pedagógicas sejam informadas pelas

necessidades específicas dos estudantes, promovendo a inclusão e combatendo preconceitos (Libâneo, 2004).

Entretanto, a implementação da gestão democrática nas escolas brasileiras enfrenta desafios significativos. Lira (2019) aponta que práticas autoritárias e centralizadoras ainda predominam em muitos contextos educacionais, limitando a autonomia das comunidades escolares e dificultando a construção de um ambiente democrático. Essa resistência cultural, frequentemente associada à burocratização excessiva do sistema educacional, contribui para a reprodução de desigualdades e inviabiliza a concretização de práticas participativas. Além disso, a escassez de recursos financeiros e humanos também compromete a efetividade das políticas públicas voltadas para a gestão democrática, especialmente em escolas que atendem populações vulneráveis.

Outro aspecto importante é a formação de gestores escolares. Segundo Veiga (2008), a preparação de líderes educacionais para atuar em contextos democráticos ainda é uma lacuna significativa nas políticas públicas brasileiras. Muitos gestores não recebem capacitação adequada para mediar conflitos, facilitar processos participativos e articular as demandas da comunidade escolar com as diretrizes institucionais. Essa ausência de formação específica enfraquece a implementação da gestão democrática e reforça práticas tecnocráticas, que frequentemente desconsideram a complexidade das relações interpessoais no ambiente escolar.

Além disso, a gestão democrática enfrenta o desafio de articular a participação da comunidade escolar em um contexto de desigualdade social. Freire (2001) ressalta que, para ser verdadeiramente democrática, a gestão escolar deve considerar as condições materiais e simbólicas que dificultam o engajamento de determinados grupos, como famílias de baixa renda ou estudantes com deficiência. Isso implica não apenas criar espaços de diálogo, mas também promover ações afirmativas que garantam a inclusão de todos os sujeitos no processo decisório.

No contexto da Educação Especial, a gestão democrática é particularmente relevante para assegurar que as decisões pedagógicas e administrativas levem em conta as especificidades dos estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais. Como observa Libâneo (2004), essa abordagem permite que as escolas desenvolvam práticas inclusivas fundamentadas no diálogo e na cooperação, criando um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo. Entretanto, para que isso se concretize, é necessário superar resistências culturais e investir em estratégias que promovam uma cultura de participação ativa e corresponsabilidade.

Por fim, a gestão democrática também deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que requer o envolvimento constante de todos os atores escolares. Como afirmam Souza e Paro (2007), a gestão democrática não é apenas um modelo administrativo, mas uma prática pedagógica que transforma a escola em um espaço de construção coletiva de conhecimento e cidadania. Essa transformação exige o fortalecimento de políticas públicas que incentivem a participação, bem como o investimento em formação continuada para todos os membros da comunidade escolar.

Inclusão educacional no Brasil

A inclusão educacional é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, cabendo ao Estado garantir condições de acesso e permanência para todos os estudantes. Esse princípio foi reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que define a educação como um dos pilares para a promoção da igualdade de oportunidades e da cidadania. No campo específico da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destacou a necessidade de reorganizar os sistemas educacionais para acolher

a diversidade, propondo uma estrutura que priorize o atendimento especializado e a formação continuada dos professores (GLAT, 2007).

Contudo, a inclusão educacional vai além das adaptações físicas, como a construção de rampas, banheiros adaptados e corrimãos. Embora essas medidas sejam indispensáveis para garantir acessibilidade, a inclusão exige mudanças estruturais, curriculares e, sobretudo, atitudinais. Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão não deve ser compreendida como um ato isolado, mas como um processo contínuo de transformação da escola em um espaço de acolhimento e aprendizado para todos. Essa abordagem requer o rompimento com práticas excludentes e segregacionistas, promovendo uma cultura escolar que valorize as diferenças como parte integrante da formação humana.

Segundo Mittler (2000), a inclusão demanda uma abordagem holística que combine recursos materiais adequados, formação docente especializada e o envolvimento ativo da comunidade escolar. Para o autor, a integração de práticas pedagógicas inclusivas com o uso de tecnologias assistivas e materiais adaptados é essencial para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência ou outras condições. Além disso, Mittler destaca o papel fundamental da liderança escolar na implementação de políticas inclusivas, reforçando a importância de gestores preparados para mediar conflitos e promover o diálogo entre os diferentes atores da comunidade educativa.

Apesar do arcabouço normativo avançado, a efetivação da inclusão educacional no Brasil enfrenta entraves significativos. Souza (2007) aponta que a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas é um dos principais obstáculos à implementação de práticas inclusivas. Muitas escolas ainda carecem de salas de recursos multifuncionais, equipamentos especializados e acessibilidade básica, o que compromete a oferta de uma educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, a escassez de recursos humanos especializados, como professores capacitados e intérpretes de Libras, agrava as desigualdades educacionais.

Outro aspecto central nesse debate é o comportamento e as atitudes dos professores. Omote (2001) observa que, embora muitos educadores reconheçam a importância da inclusão, a falta de formação específica pode gerar resistência ou práticas inadequadas no dia a dia escolar. Essa lacuna evidencia a necessidade de programas contínuos de capacitação que forneçam aos professores não apenas conhecimentos técnicos, mas também ferramentas pedagógicas e psicológicas para lidar com a diversidade em sala de aula.

No Espírito Santo, a inclusão educacional tem apresentado avanços importantes, como a construção de salas de recursos multifuncionais e a realização de formações especializadas para professores que atendem estudantes da educação especial. De acordo com o Manual de Gestão Escolar do Estado (Governo do estado do Espírito Santo, 2023), essas iniciativas buscam alinhar as práticas escolares às diretrizes nacionais de inclusão, promovendo a adaptação curricular e a oferta de atendimento educacional especializado. Entretanto, persistem desafios significativos, como a resistência de alguns profissionais e a falta de integração entre as políticas públicas e as práticas escolares cotidianas.

Além disso, é necessário considerar a dimensão atitudinal da inclusão. Conforme Mantoan (2003), a inclusão só será efetiva quando as escolas abandonarem o paradigma do “aluno ideal” e reconhecerem a diversidade como um valor intrínseco à educação. Essa mudança cultural depende tanto da formação inicial e continuada dos educadores quanto do engajamento das famílias e da sociedade civil na construção de uma escola inclusiva.

Por fim, a inclusão educacional exige o fortalecimento de políticas públicas que integrem as dimensões pedagógica, administrativa e social. A superação das barreiras à inclusão requer um esforço conjunto entre governos, escolas e comunidades, voltado para a construção de sistemas educacionais que sejam verdadeiramente acessíveis e equitativos para todos os estudantes. Como apontam Glat (2007) e Souza (2007), a inclusão não deve ser vista apenas como um desafio

técnico ou administrativo, mas como um compromisso ético e político com a justiça social e os direitos humanos.

A tensão entre gerencialismo e inclusão

A aplicação do gerencialismo na educação destaca uma tensão central entre a busca por eficiência administrativa e a promoção da equidade educacional. Enquanto o modelo gerencialista privilegia metas mensuráveis e resultados padronizados, frequentemente associados a índices de desempenho e avaliações externas, a inclusão educacional requer uma abordagem qualitativa, sensível às particularidades de cada estudante (MITTLER, 2000). Essa discrepância é particularmente evidente na Educação Especial, em que a individualidade dos processos de aprendizagem desafia a padronização imposta pelo gerencialismo (LIMA; PETERLE, 2021).

Essa tensão reflete uma incompatibilidade estrutural entre dois paradigmas: o da eficiência, centrado na lógica empresarial, e o da equidade, fundamentado em valores de justiça social e direitos humanos. O modelo gerencialista trata a educação como um sistema de produção, no qual os estudantes são vistos como insumos ou produtos a serem ajustados às metas institucionais. No entanto, como Bourdieu (1990) argumenta em sua teoria sobre a reprodução de desigualdades, políticas educacionais baseadas em critérios homogêneos frequentemente reforçam exclusões estruturais, já que ignoram as desigualdades sociais preexistentes e as diferenças individuais dos estudantes.

No caso da educação especial, essa exclusão é ainda mais evidente. A imposição de metas e indicadores quantitativos pressiona as escolas a priorizar resultados que podem não ser compatíveis com as necessidades específicas de estudantes com deficiência ou outros desafios educacionais. Como observam Lima e Peterle (2021), essa lógica desvaloriza práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas, ao

mesmo tempo em que desconsidera os contextos locais e as especificidades de cada escola.

Paro (2017) defende que o fortalecimento da gestão democrática é essencial para superar essa tensão. A gestão democrática, ao promover a participação coletiva e a valorização da diversidade, oferece uma alternativa ao modelo gerencialista, permitindo que a escola se transforme em um espaço inclusivo e equitativo. Para Paro, a educação deve ser vista como um processo social e político, no qual todos os atores escolares – gestores, professores, estudantes e famílias – contribuem para a construção de um ambiente educacional que respeite as diferenças e promova a inclusão.

Além disso, a gestão democrática possibilita que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas mais contextualizadas e adequadas às necessidades dos estudantes. Enquanto o gerencialismo tende a padronizar as soluções educacionais, ignorando as especificidades regionais e culturais, a gestão democrática favorece a autonomia escolar e o diálogo com a comunidade. Como resultado, políticas inclusivas podem ser implementadas de forma mais eficaz, alinhando-se às demandas locais e promovendo uma educação mais equitativa.

Mittler (2000) complementa essa discussão ao enfatizar que a inclusão educacional exige uma abordagem holística, que integre recursos materiais, formação docente e envolvimento da comunidade escolar. Para ele, a liderança dos gestores é fundamental para mediar a tensão entre eficiência e equidade, garantindo que as demandas por resultados administrativos não comprometam o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Nesse contexto, a gestão democrática surge como um modelo que equilibra as pressões por eficiência com a necessidade de equidade, criando condições para que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas.

Por fim, é necessário destacar que a superação dessa tensão não depende apenas de mudanças no nível escolar, mas também de uma reorientação nas políticas públicas. Como apontam Souza (2007) e Paro (2017), a inclusão só será efetiva se houver um compromisso

político com a valorização da diversidade e a justiça social. Isso implica revisar os critérios de avaliação das escolas, integrando indicadores qualitativos e participativos que reflitam a complexidade do processo educacional. Ao reconhecer a educação como um direito social, e não como um produto mensurável, as políticas públicas podem contribuir para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa descritiva, com o objetivo de compreender os impactos do gerencialismo na gestão escolar e analisar suas implicações para a inclusão educacional no Espírito Santo. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de aprofundar os significados atribuídos pelos gestores escolares às práticas gerencialistas e suas consequências no contexto da educação especial. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é apropriada quando se busca entender os fenômenos em sua complexidade e contexto social.

Estratégias de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de duas estratégias complementares:

Revisão bibliográfica: Incluiu a análise de obras acadêmicas, artigos científicos e documentos institucionais que abordam os temas de gerencialismo, gestão democrática e inclusão educacional. A seleção das fontes seguiu os critérios de relevância e confiabilidade, priorizando autores reconhecidos na área, como Bresser-Pereira (2017), Paro (2017), Mantoan (2003) e Mittler (2000). Documentos oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Manual de Gestão Escolar do Espírito Santo (2023), também foram incluídos para garantir o embasamento teórico e normativo.

Entrevistas estruturadas: Foram realizadas entrevistas com gestores de escolas públicas do Espírito Santo, totalizando três participantes. As entrevistas foram estruturadas com base em um roteiro pré-definido, que abordava temas como: Planejamento e uso da infraestrutura escolar; Desafios na inclusão educacional; Utilização de recursos e materiais pedagógicos; Critérios para alocação de recursos financeiros; e Avaliação das práticas inclusivas e gestão democrática. Os gestores foram escolhidos intencionalmente, considerando sua experiência com a gestão escolar e o atendimento a estudantes da educação especial. Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados com nomes fictícios no artigo.

Análise de dados

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa metodologia permite a organização dos dados em categorias temáticas, favorecendo a identificação de padrões e inferências. O processo de análise seguiu as etapas descritas por Bardin:

Pré-análise: Leitura flutuante dos dados coletados, seguida pela definição das categorias temáticas.

Exploração do material: Codificação das entrevistas e identificação de unidades de registro, como falas recorrentes sobre inclusão, desafios pedagógicos e práticas gerenciais.

Tratamento dos resultados e interpretação: Interpretação dos dados à luz do referencial teórico, com destaque para os impactos do gerencialismo e as possibilidades de fortalecimento da gestão democrática.

Questões éticas

A pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho

Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O anonimato foi garantido, e todas as informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Resultados

Os resultados deste estudo foram organizados em cinco categorias temáticas principais: “Infraestrutura e acessibilidade física”, “Formação e capacitação de professores”, “Estratégias para inclusão pedagógica”, “Desafios e resistências” e “A gestão escolar como mediadora da inclusão”, com base nas entrevistas realizadas com três diretores de escolas públicas do Espírito Santo, identificados como **Diretor A**, **Diretor B** e **Diretor C**. Cada categoria reflete aspectos fundamentais relacionados à gestão escolar e à inclusão educacional, abordando desde questões estruturais até os desafios pedagógicos e as estratégias adotadas pelos gestores. Para este momento de discussão, abordaremos principalmente o eixo “A gestão escolar como mediadora da inclusão”, por se tratar de uma temática que atravessa toda a discussão desta investigação, bem como algumas considerações acerca dos demais temas.

A gestão escolar como mediadora da inclusão

A gestão escolar desempenha um papel central na mediação das práticas inclusivas, servindo como ponto de articulação entre as demandas pedagógicas, estruturais e culturais que permeiam o ambiente educacional. Apesar dos desafios no contexto escolar, os gestores entrevistados enfatizaram que a gestão atua como facilitadora e promotora de uma cultura de respeito, equidade e diversidade. Esse papel, conforme destacado nas falas dos diretores, vai além da supervisão

administrativa, assumindo um caráter político e ético indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O Diretor A descreveu a gestão como um agente facilitador, destacando a importância do diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar. Ele afirmou que essa prática tem sido fundamental para promover a inclusão e garantir que as necessidades dos estudantes da educação especial sejam atendidas de forma equitativa: “A gestão atua como facilitadora, promovendo uma cultura de inclusão. Valorizamos o diálogo com professores e famílias para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais”.

Essa perspectiva reflete os princípios de Freire (2001), que entende a gestão escolar como um ato político comprometido com a transformação social. Ao promover o diálogo, a gestão escolar cria espaços de escuta e participação, permitindo que diferentes vozes sejam consideradas nos processos decisórios. Esse tipo de abordagem é especialmente relevante no contexto da inclusão educacional, em que as necessidades dos estudantes são diversas e frequentemente demandam soluções criativas e colaborativas.

O Diretor B, por sua vez, enfatizou que o papel da gestão é criar um ambiente que valorize a diversidade, mesmo diante das limitações estruturais e culturais enfrentadas pela escola. Ele ressaltou que a gestão deve atuar como um exemplo de respeito e equidade, inspirando os professores e demais membros da comunidade escolar a adotarem práticas inclusivas: “Nosso papel é criar um ambiente de respeito e equidade, mesmo enfrentando limitações estruturais e culturais”.

Essa visão está alinhada às análises de Libâneo (2004), que defende a gestão democrática como uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão. Ao valorizar a diversidade, a gestão escolar não apenas legitima as demandas dos estudantes da Educação Especial, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora e plural. No entanto, essa tarefa é frequentemente dificultada por barreiras institucionais, como a falta de recursos e o

excesso de demandas burocráticas, que limitam a capacidade da gestão de atuar de forma mais próxima e efetiva.

O Diretor C destacou um aspecto complementar ao enfatizar a necessidade de equilibrar as demandas administrativas e pedagógicas. Ele apontou que a inclusão deve ser um valor central nas ações da gestão, servindo como orientador para todas as decisões escolares: “Buscamos equilibrar as demandas gerenciais e pedagógicas, priorizando a inclusão como um valor central na nossa escola”.

Essa fala evidencia a tensão entre as responsabilidades administrativas impostas pela lógica gerencialista e as demandas pedagógicas que emergem da inclusão educacional. Como observado por Lima e Peterle (2021), o modelo gerencialista frequentemente desvia a atenção da gestão escolar para questões quantitativas, como metas e indicadores, em detrimento de processos qualitativos que priorizem o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, o equilíbrio mencionado pelo Diretor C representa uma tentativa de resistir a essas pressões, reafirmando o compromisso com a inclusão como uma prioridade ética e pedagógica.

As percepções dos gestores refletem a centralidade da gestão democrática para a efetivação das práticas inclusivas. Paro (2017) argumenta que a gestão democrática é uma alternativa viável e necessária para superar os entraves gerenciais que limitam a autonomia das escolas e dificultam a implementação da inclusão. Ao adotar uma postura participativa e colaborativa, a gestão não apenas fortalece o envolvimento da comunidade escolar, mas também legitima as práticas inclusivas como parte integrante do projeto pedagógico da escola.

Outro aspecto relevante é o papel da gestão na sensibilização e formação da comunidade escolar. Como observado pelos gestores, a inclusão educacional depende de uma mudança cultural que valorize a diversidade e rejeite práticas excludentes. Nesse sentido, a gestão atua como mediadora entre as políticas públicas e a realidade local, traduzindo diretrizes gerais em ações específicas que atendam às necessidades da comunidade escolar. Essa mediação é especialmente

importante no contexto da educação especial, em que as demandas frequentemente requerem adaptações específicas.

Os resultados deste estudo indicam que a lógica gerencialista, introduzida no Brasil como parte da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990, impacta diretamente a inclusão educacional ao priorizar metas quantitativas, eficiência administrativa e controle centralizado. Essas características contrastam com as demandas qualitativas e contextuais que a inclusão exige, especialmente no campo da gestão escolar e da educação especial. Essa tensão é evidenciada nas percepções dos gestores entrevistados, cujas falas revelam como o modelo gerencialista influencia (e frequentemente limita) a infraestrutura, a formação docente, as estratégias pedagógicas, a superação de resistências e a atuação da gestão como mediadora.

A infraestrutura escolar, embora reconhecida como essencial para a inclusão, ainda é tratada como um elemento periférico no planejamento educacional. A lógica gerencialista, ao priorizar indicadores de eficiência e custo-benefício, desvaloriza investimentos estruturais que não geram resultados imediatos ou mensuráveis, como a construção de rampas, banheiros adaptados ou salas multifuncionais. Essa abordagem é evidente nas falas dos gestores, que mencionaram adaptações físicas reativas, realizadas apenas diante de demandas específicas e urgentes.

O relato do Diretor C, sobre a dependência de verbas específicas e restritas para melhorias estruturais, reflete a centralização de recursos típica do modelo gerencialista. Segundo Lima e Peterle (2021), essa centralização impede que as escolas desenvolvam autonomia para planejar adaptações que antecipem as necessidades futuras. Em vez disso, as intervenções são realizadas de forma pontual e emergencial, comprometendo a acessibilidade plena e perpetuando desigualdades.

A formação docente também sofre os impactos do gerencialismo, que privilegia programas padronizados e generalistas, muitas vezes desvinculados das realidades locais. Esse modelo desconsidera as especificidades das escolas e dos estudantes, tratando a formação

continuada como um procedimento técnico e não como um processo transformador. Essa desconexão foi destacada pelos Diretores A e B, que relataram a dificuldade dos professores em aplicar os conhecimentos adquiridos nas formações oferecidas.

Além disso, a resistência docente, mencionada pelo Diretor A, pode ser compreendida como uma reação às pressões do modelo gerencialista, que exige resultados rápidos sem oferecer suporte adequado para a implementação de mudanças pedagógicas. Como apontam Mantoan (2003) e Omote (2001), a formação docente para a inclusão exige uma abordagem contextualizada e contínua, que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos e promova uma mudança cultural e atitudinal. No entanto, essa abordagem é frequentemente negligenciada em sistemas educacionais influenciados pelo gerencialismo, que priorizam soluções rápidas.

As estratégias pedagógicas relatadas pelos gestores refletem a tensão entre as demandas qualitativas da inclusão e as exigências quantitativas do gerencialismo. A colaboração entre professores regentes e especializados, destacada pelo Diretor A, é um exemplo de prática que busca atender às especificidades dos estudantes. No entanto, como apontado pelo Diretor B, a aplicação dessas estratégias é dificultada pela falta de tempo e pela sobrecarga de demandas administrativas, características típicas do modelo gerencialista.

O gerencialismo, ao enfatizar o controle por metas e indicadores de desempenho, cria um ambiente em que os professores e gestores têm pouco espaço para planejamento colaborativo e inovação pedagógica. Essa lógica desvaloriza práticas adaptativas e contextuais, como as mencionadas pelos Diretores A e C, que requerem tempo, recursos e flexibilidade. Como argumenta Mittler (2000), a inclusão depende de uma abordagem holística, que é frequentemente incompatível com as restrições impostas pelo modelo gerencialista.

Os desafios e resistências relatados pelos gestores evidenciam como o gerencialismo amplifica barreiras estruturais, culturais e administrativas. A falta de preparo técnico dos professores,

mencionada pelo Diretor A, é uma consequência direta de políticas de formação que priorizam custos baixos e padronização em detrimento da qualidade. Além disso, as barreiras culturais, apontadas pelo Diretor B, são exacerbadas pela ausência de programas de sensibilização e formação que promovam uma visão inclusiva da educação.

A burocratização e a escassez de tempo relatadas pelo Diretor C refletem a influência do gerencialismo nas práticas administrativas escolares. Como apontam Lima e Peterle (2021), o foco excessivo em relatórios, metas e controle centralizado desvia a atenção dos gestores das demandas pedagógicas e comunitárias. Esse desvio compromete a capacidade das escolas de enfrentar resistências e promover mudanças estruturais e culturais necessárias para a inclusão.

Apesar das limitações impostas pelo gerencialismo, os relatos dos gestores destacam o potencial da gestão democrática como alternativa para superar os entraves à inclusão. A promoção do diálogo, mencionada pelo Diretor A, e a valorização da diversidade, apontada pelo Diretor B, refletem práticas que resistem à lógica gerencialista ao priorizar processos participativos e humanizados. Essas práticas estão alinhadas às análises de Paro (2017), que defende que a gestão democrática é essencial para a transformação das escolas em espaços inclusivos.

No entanto, a necessidade de equilibrar demandas administrativas e pedagógicas, destacada pelo Diretor C, ilustra a tensão permanente entre as exigências do gerencialismo e os valores da inclusão. Essa tensão requer que os gestores atuem como mediadores, buscando integrar as exigências estruturais às demandas pedagógicas sem comprometer os princípios de equidade e justiça social.

Conclusão

Este estudo analisou os impactos do gerencialismo na gestão escolar, com foco na inclusão educacional, especialmente no contexto

da educação especial. Partindo de uma abordagem crítica, os resultados evidenciaram como a lógica gerencialista, ao priorizar metas quantitativas, eficiência administrativa e centralização, impõe desafios estruturais, pedagógicos e culturais à implementação de práticas inclusivas nas escolas públicas.

Os relatos dos gestores entrevistados destacaram avanços pontuais, como adaptações físicas básicas e iniciativas de colaboração entre professores regentes e especializados. No entanto, esses esforços são frequentemente limitados por barreiras significativas, como a falta de preparo técnico dos docentes, a insuficiência de recursos, a resistência cultural e o excesso de demandas burocráticas. Essas dificuldades refletem a tensão central entre o modelo gerencialista, que privilegia resultados padronizados, e as demandas qualitativas e contextuais da inclusão educacional.

A infraestrutura, ainda inadequada em muitas escolas, exemplifica como o planejamento reativo e a dependência de verbas específicas perpetuam exclusões estruturais. A formação docente, tratada como um processo técnico e descontextualizado, falha em preparar os professores para lidar com a diversidade de forma eficaz. As estratégias pedagógicas, embora promissoras, enfrentam limitações impostas por condições de trabalho adversas e pela sobrecarga administrativa. Além disso, a gestão escolar, apesar de sua centralidade no processo de mediação, encontra-se tensionada entre atender às exigências gerenciais e promover uma cultura inclusiva baseada no diálogo e na equidade.

Os resultados também apontaram que a gestão democrática pode ser uma alternativa ao modelo gerencialista, permitindo superar algumas dessas barreiras. Por meio de práticas participativas, valorização da diversidade e promoção do diálogo com a comunidade escolar, os gestores entrevistados demonstraram que é possível resistir às pressões gerenciais e priorizar a inclusão como um valor central.

Conclui-se, portanto, que o gerencialismo, ao impor uma lógica de eficiência e controle, limita a efetivação da inclusão educacional

nas escolas públicas. Esse modelo desconsidera as especificidades e as demandas locais, tratando a educação como um processo homogêneo e mensurável, incompatível com a diversidade inerente à inclusão. No entanto, os relatos dos gestores evidenciam que práticas alinhadas à gestão democrática podem promover mudanças significativas, ao valorizar as demandas qualitativas da inclusão e reafirmar o papel da escola como um espaço de equidade e justiça social.

Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de reavaliar as políticas públicas de gestão escolar, integrando princípios inclusivos e democráticos às diretrizes administrativas. A inclusão educacional não é apenas um desafio técnico, mas um compromisso ético e político que exige a superação de modelos gerenciais que negligenciam a complexidade do processo educativo. Somente por meio de uma gestão comprometida com a equidade será possível transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos, capazes de atender às necessidades de todos os estudantes.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados qualitativos. *In*: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 147-202.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência

- da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do Estado social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 147-156, 2017. Disponível em: <http://biblioteca-digital.fgv.br>.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 23, n. 3, 2007.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 5.471, de 27 de dezembro de 1997. **Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público estadual e dá outras providências**. Vitória: Assembleia Legislativa, 1997.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Manual de gestão**. Vitória: SEDU, 2023.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e práticas em transformação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, M.; PETERLE, T. G. dos S. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, 2021.

- LIRA, P. B. **Gestão democrática como meio para efetivação do direito à educação no contexto da administração escolar e gerencialismo**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, P. **Working towards inclusive education**. London: Routledge, 2000.
- OMOTE, S. Inclusão: a relevância do comportamento do professor. **Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, 2001.
- PARO, V. H. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2017.
- SANDRONI, P. **Dicionário de economia do setor público**. São Paulo: Atlas, 2005.
- SOUZA, S. Z. L. de. **A gestão da escola pública**: perspectivas para uma administração democrática. São Paulo: Cortez, 2007.
- VEIGA, I. P. A. **Gestão escolar e qualidade da educação**. Campinas: Papirus, 2008.

Eixo 2

Práticas pedagógicas, formação de professores e inclusão

Os diferentes mosaicos das desigualdades sociais: um olhar diferente para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência que vivenciam contextos socioeconomicamente vulneráveis

Carla Briseida Choque Villarroel Silva • Reginaldo Célio Sobrinho

Segundo dados referentes ao resumo técnico do Censo escolar (INEP, 2022) o quantitativo de número de matrículas de educação no Brasil totaliza 1,5 milhão em 2022 tendo um aumento de 29,3% em relação ao quantitativo de matrículas registradas em 2018. Dentro desse conjunto de matrículas ao debruçarmos especificamente na região da Grande Vitória no Estado do Espírito Santo os dados apresentados

por Silva; Bazilatto; Sobrinho (2020) apontam que em 2018 o Censo escolar apontava a existência de 12.069 estudantes, com algum tipo de deficiência, matriculados na região da Grande Vitória, dentro desse quantitativo aproximadamente 46% (5.529) dos estudantes com deficiência viviam em situações características de famílias de baixa renda.

Dentro desse contexto tentamos refletir sobre *como e se* a condição socioeconômica vivenciada por estudantes com deficiência se desenvolve dentro do contexto das práticas pedagógicas, principalmente em contextos considerados vulneráveis.

Durante os últimos vinte e cinco anos a universalização da educação pública tem permitido uma inclusão voltada a serviço da sociedade em conjunto com as mudanças políticas e sociais. Destacamos como marco importante para esse avanço educativo a Constituição Federal de 1988, a qual no Art. 208 aponta como dever do Estado uma educação que garanta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, e que tem permitido e ampliado a oferta de uma educação pública, gratuita que coloca a educação como um direito de todos a qual tem o princípio de igualdade e que orienta diversas garantias e condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

A partir da constituição de 1988 uma série de decretos e leis tem conseguido demarcar a chegada desse grupo de estudantes nas escolas e universidades brasileiras. Ao entrar na década de 1990 com a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial passa a ter uma validade ainda maior ao ser reconhecida como uma modalidade de educação.

Ao chegar aos anos 2000, durante o governo Lula de 2003 a 2011, várias políticas públicas colaboraram com o avanço de uma educação inclusiva, entre as quais podemos destacar: o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), Lei n. 10.845, de 05 de março de 2004; a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE); a

instauração do Programa de Acessibilidade na educação superior em 2005; A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e o Programa BPC na escola (PADILHA, 2015).

O programa BPC se torna um importante elemento como uma Política de Assistência Social, garantido e regulamentado na legislação brasileira o benefício de um salário-mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade ou idosos maiores de 65 anos que tenham renda mensal *per capita* igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo vigente (INSS, 2020). Acreditamos na importância desse programa que além do benefício econômico o qual procura combater as desigualdades sociais também se alia ao monitoramento escolar de estudantes com deficiência através do Programa BPC na escola (SILVA; BAZILATTO; SOBRINHO, 2020). Entendemos que essas políticas educacionais e sociais colaboraram para uma escola cada vez mais inclusiva.

Com a chegada de estudantes com deficiência dentro dos espaços escolares novas demandas e enfrentamentos de questões relativas à inclusão desses estudantes tem se tornado parte dos debates científicos e sociais, entre elas podemos citar os espaços escolares, recursos, qualificação de professores assim como a elaboração de políticas institucionais mais inclusivas que atendam as demandas provindas desses mais de vinte anos de mudanças e do aumento do quantitativo das matrículas de estudantes com deficiência.

Vários autores apontam que o aumento de número de matrículas de estudantes com deficiência tem sido resultado de movimentos a partir de políticas de inclusão e interesses de determinados setores (TEIXEIRA, 2013); (FRANÇA, 2014); (OLIVEIRA, 2021).

Por outro lado, os mesmos autores ampliam esse debate ressaltando que, falar sobre a qualidade da educação e dos futuros direcionamentos da política de educação no campo de educação especial requer também debruçar sobre os recursos direcionados a esse grupo de estudantes para não somente falar de inclusão, mas também de permanência.

A esse respeito Teixeira (2014, p. 24) aponta que:

Nesse sentido, levando em consideração o fundamento do direito à educação e a obrigatoriedade de matrículas dos alunos com deficiência, torna-se extremamente necessário que as políticas públicas de financiamento educacional promovam condições estruturais nas escolas públicas, de maneira que contribuam com a qualidade do ensino. Para que a escola em condições precárias não seja alvo apenas de ampliação de acesso e de gerenciamento da exclusão no processo de escolarização.

Dentro desse contexto, as políticas públicas tomam um lugar de relevância propondo mudanças que possibilitem o avanço da inclusão ao mesmo tempo que compreendemos que a inclusão escolar depende de múltiplos aspectos não somente voltados à política, mas também ao caráter social.

A esse respeito, Alves; Soares; Xavier (2014) apontam que existe ampla evidência que existe uma correlação entre os resultados escolares e o nível socioeconômico das famílias. Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) apontam que o nível de leitura em estudantes com Nível Socioeconômico alto é quase três vezes maior do que o de estudantes com Nível Socioeconômico baixo. No caso de estudantes com deficiência “Os dados disponíveis no Censo Demográfico do IBGE não oferecem informações suficientes para acompanhar o efetivo atendimento das crianças e dos jovens com deficiências, transtornos ou superdotação” (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021, p. 51).

Dentro desse contexto achamos relevante levantar reflexões referentes a como a condição socioeconômica de estudantes com deficiência impactam/influenciam o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Considerando as particularidades da nossa pesquisa este estudo se delinea como um estudo de natureza qualitativa de caráter

bibliográfico, percebemos ao realizar nossa pesquisa que aspectos socioeconômicos e seus impactos/influências nas práticas pedagógicas com estudantes com deficiência ainda são pouco abordados.

Para o cumprimento do propósito investigativo anunciado no objetivo da nossa pesquisa realizamos um levantamento de artigos que abordassem temáticas referentes dados socioeconômicos, práticas pedagógicas e desigualdade. Os dados resultado das nossas leituras se desenvolvem em dois itens:

- a) As margens da educação e
- b) Desigualdades e estigmas presentes nas práticas pedagógicas.

Esperamos que o debates realizados durante este estudo possibilitem reflexões referentes a necessidade de (re) pensar as nossas praticas pedagógicas de forma a não as engessar conforme a “maquina” do sistema educacional vem propondo nos slogans de “uma educação para todos”, pressionando agentes educativos e docentes a desenvolver práticas acima de currículos que não se adequam a sua realidade escolar.

Desenvolvimento

a) As margens da educação

Entendemos como práticas pedagógicas aquela baseada acima de uma práxis voltada a reflexão através de uma ação consciente, que emerge da multidimensionalidade a partir da realidade social do aluno, conforme Franco (2016) praticas pedagógicas nas quais exista uma organização intencionalmente direcionada a atender as expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social “Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo” (FRANCO, 2016, p. 541) .

Mas cabe aqui a reflexão sobre como desenvolver esse tipo de práticas pedagógicas se a própria educação tem perdido seu caráter reflexivo. Se observamos atentamente poderemos perceber que a própria educação está voltada a uma perspectiva mercadológica, na qual temos visto cada vez mais uma escola voltada a atender avaliações de larga escala as quais cerceiam as práticas e reduzem as práticas pedagógicas a finalidade de atender metas em pró de adquirir financiamentos. E dentro do contexto, quando nos referimos à área de educação especial, cabe mais uma reflexão: numa educação reduzida a atender a mão de obra do mercado, onde ficam os estudantes com deficiência?

Partindo de uma reflexão referente a educação estar se tornando uma “maquina” a serviço do mercado de trabalho e aos modos de agir em sociedade Adorno (2003) reflete ao respeito de como as estruturas severas dentro das escolas voltadas a visões tradicionalistas terminam potencializando a ideia de uma indiferença contra a dor em geral. A severidade e a capacidade de suportá-la termina retirando das pessoas a capacidade de se inter-relacionar, de se importar com o outro. Deixando assim de ter uma visão do ser humano numa condição completa (ADORNO, 2003), o autor chama esse fenômeno de consciência coisificada, com sentimentos reprimidos e sem empatia uma pessoa torna-se similar a uma coisa e a sua vez influência aos outros a se tornarem coisas, isto devido ao ritmo da sociedade atual na qual nos encontramos na qual se termina dando valor ao produto.

Nesse sentido, a mercantilização da educação tira seu potencial emancipatório, reduzindo a educação a um meio que justifica em si simplesmente um produto, uma educação voltada para o mercado de trabalho. Adorno se refere a como a educação tem se voltado a preparar o aluno numa formação a serviço do capital, que esse tipo de educação forma estudantes para o serviço do sistema e que pouco provê um sentido real, nesse sentido, se transforma a educação numa coisa e o estudante termina sendo coisificado como um produto a serviço do mercado.

Referente a esse contexto Franco (2014, p. 538) aponta que:

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

O processo pedagógico a partir de um olhar reflexivo e humanitário parte da condição de outorgar possibilidades de conhecimento que permita aos sujeitos a independência no sentido de emancipação e não de alienação; Dentro desse contexto ao perder essa característica, a educação se vê reduzida a um espaço de alienação o qual está voltado a transmitir conhecimentos que permitam aos sujeitos “competências e habilidades” necessárias para o mercado de trabalho.

Segundo Arroyo (2003) ao analisar as condições entre educação, trabalho e exclusão social precisamos estar atentos as contradições que precarizam a vida de milhões de seres humanos que tem direitos básicos negados os quais são submetidos a processos brutais de desumanização. Similarmente Richardson (2009) aponta que a pobreza, além da privação de bens materiais, afeta as oportunidades e direitos que todo ser humano deveria ter, tendo sido negados direitos, como alimentação, saúde e serviços básicos, o que acarreta um ciclo de pobreza, mantendo ou piorando a condição de pobreza de pessoas com deficiência e aumentando a exclusão e discriminação, o que diminui as oportunidades desse grupo.

Dentro desse conjunto de saberes percebemos a importância de refletir ao respeito de práticas pedagógicas que considerem primeiramente o caráter emancipatório e reflexivo. Práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes se auto conhecer e se compreender como

seres humanos com direitos e possibilidades capazes de discernir pela sua própria auto reflexão o que são e o que querem dessa sociedade.

Um saber docente que constitua em seu saber uma responsabilidade social que se vincule a seu objeto do seu trabalho, de forma a se comprometer com o coletivo e que conforme Franco (2016, p. 541) comenta “[...] significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal.

Dentro desse contexto Franco (2016) defende uma prática docente crítica na qual o docente este em constante vigilância não se conformando a somente dar lição, mas levando aos estudantes uma proposta, tendo crença sobre o que ensina e dando sentido a sua prática pedagógica, exercendo uma finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social e não desistindo do estudante, mas sim acreditando nele (Franco, 2016).

Por outro lado, os autores (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020; MONTEIRO; BRAGIN, 2016; VICARI; RAHME, 2020) apontam que as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência têm apontado que professores demonstram insegurança quanto as estratégias de ensino que devem ser aplicadas com estudantes com deficiência, embora exista um avanço no sentido da inclusão desses estudantes dentro dos contextos educativos, ao mesmo tempo estigmas e mitos que devem ser quebrados. Entre dos avanços apontados nas pesquisas, percebe-se que os professores vêm adaptando atividades de acordo as necessidades de cada aluno, embora algumas dessas pesquisas apontam ser realizadas de forma tímida e pouco assertiva.

Quando nós voltamos aos aspectos socioeconômicos e seu impacto nos estudantes com deficiência percebemos que não existem dados que informem reflexões referentes a alfabetização ou como está o desenvolvimento desse grupo de estudantes dentro do espaço escolar.

Dados socioeconômicos com estudantes do ensino comum são possíveis de serem encontrados, no entanto, esse quantitativo não é

encontrado nas mesmas plataformas quando nós voltamos especificamente para o grupo de estudantes com deficiência.

A procura por dados de crianças e adolescentes e suas condições socioeconômicas permitiram realizar apontamentos referentes a necessidade de a sociedade ter maior acesso a indicadores que tomem em conta o grupo de estudantes com deficiência e sua condição socioeconômica. Este fator deve ser considerado pois há uma necessidade indissociável de pensar ações conjuntas entre a sociedade, gestão escolar e em particular do Estado para a partir de informações abertas ao público possibilitar debates e ações para melhorar a inclusão escolar, as práticas escolares e a qualidade de vida deste grupo de estudantes.

Falar sobre as desigualdades sociais também é falar sobre os direitos das pessoas. Historicamente o Brasil tem sido um país que apresenta uma desigualdade social, estrutural e racial “num ciclo histórico de injustiça social, marcado pela crescente exclusão dos mais pobres e pela concentração de privilégios nos setores mais ricos da sociedade” (CAMPELLO, 2017, p. 10).

A esse respeito Campello (2017) acrescenta que embora esse ciclo histórico tem mudado a partir de 2003 com políticas sociais e programas governamentais, que tem impactado nos dados referentes a queda da desigualdade, naturalizar a pobreza e a desigualdade imobiliza e desmobiliza a luta de parte da sociedade por direitos.

b) Desigualdades e estigmas presentes nas práticas pedagógicas.

Durante este item temos o intuito de refletir ao respeito de como a construção social da desigualdade atravessa os diferentes espaços da sociedade, entre eles o da escola.

Segundo Arroyo (2015) nossas práticas pedagógicas e de gestão precisam compreender que dentro dos espaços educacionais existem

crianças pobres e que isso nos leva a questionar ao respeito de quais são as exigências dessas vivências de pobreza e precariedade material.

Refletir sobre as nossas práticas pedagógicas se torna imprescindível num tempo no qual a política educacional vem cada vez mais cerceando as nossas praticas pedagógicas, abaixo de slogans comerciais como o da BNCC que “vende” a imagem de um Brasil igual para todos, torna se importante reconhecer que não todos no Brasil tem condições iguais de direitos, sendo assim nem todos iniciamos nossa vida de vivências e condições iguais, alguns vivem outros sobrevivem, índices de educação, saúde, renda, violência, fome entre outros escancaram essa desigualdade no Brasil.

Para Campello (2017, p. 130) há uma distância entre direitos e oportunidades, a esse respeito comentam que “[...] o que para parte da população é um bem de consumo, para os mais pobres é um “não direito” e um limitante muitas vezes estrutural às suas oportunidades de desenvolvimento”

Quando compreendemos que muitas pessoas, crianças, estudantes com deficiência no Brasil não tem seus direitos básicos de subsistência entendemos também de que dificilmente uma educação igual para todos dará certo, é preciso repensar com urgência as práticas/ legislações escolares, as quais violam cada vez mais o trabalho do professor, obrigando-o a realizar um ensino que pouco será significativo para seus alunos.

No entanto, não estranhemos que existam determinadas políticas educacionais voltadas para atender determinados grupos dominantes. Arroyo (2010) comenta que parte da função do Estado e das suas instituições é reduzir as pressões sociais a projetos precários de reinserção num sistema de exclusões, a tal ponto em que o Estado nem propõe avançar para a justiça e igualdade.

Temos então dentro do contexto escolar um panorama em que cada um se vale por si, de um lado políticas educacionais guiando nossas praticas pedagógicas do outro lado a realidade dentro da sala,

a política instituída de cada escola e diante desse contexto ainda se acrescentam as cobranças burocráticas e sociais.

É dentro desse contexto que refletimos sobre a condição socioeconômica de estudantes com deficiência. Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação (2021) existem poucos indicadores que apresentem dados sobre deficiência, o texto cita que os indicadores apontam que existe um avanço significativo referente ao crescimento de matrículas, mas que somente 56,1% das escolas que contam com a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação possuem banheiro adequado.

Cabe então dentro desse contexto refletir como são desenvolvidas as práticas escolares com esse grupo de estudantes, segundo Arroyo (2010, p. 1384): “é preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados”.

A esse respeito o autor ainda se refere a pouca notabilidade de pesquisas que apontam esse tema pois ainda existe uma visão na qual o Estado insiste em ver a desigualdade como um problema, frequentemente temos visto na sociedade a visão de meritocracia ser exposta, a qual impõe o fracasso ao próprio indivíduo, como se não existisse uma correlação entre indivíduo e sociedade.

Ao mesmo tempo entendemos que numa profissão como a docência na qual a subjetividade atravessa não somente a aquisição do conhecimento curricular, mas a própria essência do aluno, torna-se substancial desconstruir algumas visões estereotipadas. A esse respeito alguns autores que estudam a desigualdade no contexto escolar apontam que é comum ao longo da nossa vida criarmos e recriarmos imagens que foram consolidadas socialmente (ARROYO, 2015).

Frequentemente essas imagens também têm afetado o modo de produzir práticas pedagógicas nas escolas, associando a imagem de

que os pobres são responsáveis pela sua própria pobreza ou inclusive associando a pobreza a uma imagem de crianças com problemas de disciplina, preguiça, escassez de espírito e valores, Arroyo (2015) chamará de uma visão moralista que naturaliza ver os pobres como carentes, não somente carentes materiais, mas carentes também de forma moral e espiritual.

A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos (ARROYO, 2015, p. 9). Para o autor, o impasse dessa visão moralista será que, nas práticas pedagógicas, a educação dentro da escola se voltará mais a querer ensinar a esses estudantes valores morais ao invés de focar nos aspectos curriculares, e que, quando não alcançados, a culpa será dessa falta de valores morais que não possuem por serem pobres.

Esse estigma recai em duplo valor quando é um estudante com deficiência pois já existe a construção de uma autoimagem rodeada pela perspectiva biologizante na qual pouco se acredita no potencial a ser desenvolvido através das práticas pedagógicas, sendo assim, se ele não alcançar a aprendizagem será a culpa da deficiência e quando pobre esse estigma parece duplicar.

Desse ponto de vista, a própria permanência de estudantes com deficiência vem sendo questionada, tanto por movimentos (des)polinizadores como das próprias famílias. Interesses do setor privado também vem realizando pressões para continuar com um forte privilégio no “jogo social” do atendimento de pessoas com deficiência.

A esse respeito, Pereira (2019) comenta que a política educacional de pessoas com deficiência é contraditória pois ao mesmo tempo que inclui também exclui: o encontro e desencontro do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ligado a interesses do capital permite que setores privados ofertem um atendimento que intenta prevalecer com as práticas segregacionistas que prevaleciam no passado quando o setor público era complacente ao privado, no qual a concepção de

educação para estudantes com deficiência estava voltada para o corpo, com o impedimento orgânico do sujeito (PEREIRA, 2019)

Cabe então entender que os estigmas construídos socialmente prevalecem sobre estudantes com deficiência dentro da escola e na sociedade gerando segregacionismo e no caso específico de estudantes com deficiência em situação socioeconômica vulnerável se soma o desafio desse estigma perpassar por uma educação por vezes moralista, segregacionista, meritocrática, a qual por vezes leva a família, sociedade e até professores especializados na área a pensar, porque esse indivíduo deveria estudar?

Esse conjunto leva-nos a pensar que possivelmente essa visão da sociedade parta da concepção inicial do que é a educação a qual parece diminuir a mesma a fins voltados para o serviço do mercado de trabalho, nesse sentido, a concepção social que etiqueta deficientes como um grupo de pessoas dependentes, termina não vendo o sentido desse grupo de estudantes permanecer na escola.

Segundo Campello (2017, p. 19), um grande desafio na agenda da educação de 2002 não era a oferta de vagas, mas sim a permanência das crianças na escola. O mapa da evasão escolar no Brasil, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 19), aponta que “96,7% dos jovens de dezesseis anos pertencentes aos domicílios mais ricos concluíram o ensino fundamental, mas apenas 78,2% dos mais pobres chegaram a esse patamar. Esses dados apontam uma fragilidade que os jovens enfrentam que os leva a abandonar a escola, seja por necessidades econômicas ou pelo pouco significado da educação nas suas vidas.

Entendemos que no caso de pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade esses questionamentos são muito mais instigadores, pois não temos ainda estudos referentes nem a condição socioeconômica desses estudantes, nem indicadores de avaliação referente a qualidade da oferta do Atendimento Educacional Especializado dentro das redes, ou índices de alfabetização, sendo assim as pesquisas na

área da educação especial tornam-se necessárias para levantar possibilidades de ações e políticas futuras.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo engendrar reflexões sobre a forma de ver as práticas pedagógicas em contextos socioeconomicamente vulneráveis, as reflexões se voltaram especificamente ao grupo de estudantes com deficiência na/da região da Grande Vitória, Espírito Santo-ES.

Na tentativa de avançar nas reflexões de como mudar a perspectiva de uma educação que não se encontre resumida a servir ao mercado do trabalho abordamos questões referentes a necessidade de (re) pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na qual a educação esteja voltada para uma prática reflexiva e significativa para os estudantes com deficiência e não para a alienação.

Durante este trabalho percebemos que quando em contextos socioeconomicamente desiguais também é necessário (re)pensar nossas práticas pedagógicas, que por vezes se dissolvem entre estigmas e mitos que envolvem práticas com julgamentos moralistas e excludentes, ainda mais nos contextos atuais nos quais a educação se torna, cada vez mais, uma “máquina” que prepara os estudantes para o mercado de trabalho.

Entendemos que as escolas estão formadas de múltiplas vivências compondo “mosaicos” que conformam nossa sociedade e que práticas pedagógicas engessadas a serviço de currículos pensados para beneficiar as classes hegemônicas desconsideram a diversidade das realidades sociais e são geradoras de exclusão.

Dentro desse contexto entendemos que isso termina asfixiando o intuito principal da educação, a de ser uma educação libertadora que possibilite ao sujeito a possibilidade de auto reflexão a partir da sua realidade.

Analisando o contexto histórico da educação inclusiva percebemos que os últimos vinte anos possibilitaram avanços significativos mediante legislações que permitiram uma escola mais inclusiva, mas entendemos que a legislação se desencontra ao se encontrar com a realidade de uma escola cada vez mais a serviço do mercado de trabalho. Nesse contexto, refletimos como estudantes com deficiências permeiam o estigma do segregacionismo dentro da escola o qual pode impactar significativamente as práticas pedagógicas a serem realizadas. Nesse intermeio se faz presente também uma constante pressão entre o serviço público e o terceiro setor quando nos referimos ao financiamento da educação especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Abordamos o conceito de práticas escolares a partir de uma práxis com responsabilidade social, voltada para estimular a autoconsciência do indivíduo a fim de que a escola possa colaborar a desfragmentar as desigualdades sociais dentro dos contextos escolares, se tornando um espaço emancipatório principalmente para estudantes em contextos considerados socioeconomicamente desiguais.

Esperamos que nosso trabalho possa colaborar com reflexões referentes a resignificação das práticas escolares e da permanência de estudantes com deficiência nos contextos escolares.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de W. L. Maar. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de R. Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- ARROYO, M. G. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 401-418, 2009.

- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**: módulo introdutório. [S. l.: s. n.], 2015. Material didático.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- BRAGIN, J. M. B.; MONTEIRO, M. I. B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s. l.], v. 16, n. s1, p. 884-888, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- CAMPELLO, T. (org.). **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2017. 80 p.
- FRANÇA, M. G. **Financiamento da Educação Especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios no período de 2010-2014. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2018**. Brasília, DF: INEP, 2022.

- INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. **Benefício de prestação continuada à pessoa com deficiência (BPC)**. Brasília, DF: INSS, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- OLIVEIRA, M. G. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado no período de 2018-2021**. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 66, p. 160-177, 2016.
- PEREIRA, M. R. **Um estudo sobre a inclusão escolar e recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, município de Marabá-PA**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- RICHARDSON, Z. M. R. J. **Pobreza, deficiência visual e políticas sócio-educativas**. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- SILVA, C. B. C. V.; BAZILATTO, C.; CÉLIO SOBRINHO, R. Situação socioeconômica de estudantes com deficiência no Espírito Santo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., 2021, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES, 2020. v. 3, p. 1-13.
- TEIXEIRA, A. L. **O financiamento público da Educação Especial em Goiás**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 26 jan. 2023.

- VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020.
- WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, e217884, 2020.

Tecnologia assistiva na educação inclusiva: apontamentos de professores do Brasil e do México

Adriana da Costa Barbosa

Nas últimas décadas, diversas nações têm envidado esforços para promover sistemas educacionais mais inclusivos. Um marco importante nesse processo foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha. O evento reuniu representantes de mais de 92 governos e 25 instituições internacionais para discutir políticas voltadas à construção de uma escola que atenda a todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência (AINSCOW, 2020). Neste contexto, destacam-se as trajetórias do Brasil e do México.

No Brasil, a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1990 adotou uma perspectiva integracionista. O documento estabelecia que o acesso às salas comuns do ensino regular deveria ser destinado àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver

as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou um avanço ao tratar a Educação Especial como uma modalidade transversal, com previsão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gratuito e oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Segundo Baptista (2019, p. 9), no documento “prevaleciam as ideias de processualidade, parceria com o setor privado e proposições que estavam embasadas nas limitações dos alunos com deficiência”.

Em 2008, a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “conjunto de diretrizes que demandariam posteriormente dinâmicas de operacionalização instituídas por meio de programas ministeriais e por dispositivos normativos” (BAPTISTA, 2019, p. 11). Com a política houve um alargamento da escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum, constatada por meio dos índices de matrículas que progressivamente aumentaram (BAPTISTA, 2019, p. 11).

No México, o processo de integração educacional foi iniciado em 1996 com o Projeto Nacional de Integração Educacional (PNIE), que promoveu mudanças legais, reestruturação da atenção à diversidade e formação docente para apoiar a inclusão. Financiado por um fundo conjunto entre México e Espanha, o PNIE foi executado até 2002 (CEDILLO; CONTRERAS, 2019).

Em 2002, foi implementado o Programa Nacional de Fortalecimento da Educação Especial e Integração Educacional (PNFEEEE), com foco na consolidação das ações anteriores, no mapeamento da população com deficiência e no diagnóstico das necessidades de formação de professores da educação especial e do ensino básico (SEP, 2002). Em 2013, o SEP integrou o PNFEEEE a outras iniciativas e criou o Programa Nacional de Inclusão e Equidade Educacional (PNIEE), com enfoque ampliado para diferentes grupos em situação de vulnerabilidade (CEDILLO; CONTRERAS, 2019).

A construção de uma escola inclusiva exige uma mudança de paradigma na concepção da educação, começando pela identificação das barreiras enfrentadas pelos estudantes e pela proposição de estratégias para superá-las (AINSCOW, 2020).

Entre os diversos meios, este trabalho propõe-se a discutir as tecnologias. Não como recursos que, por si só, tem a capacidade de transformação de práticas pedagógicas, mas sim como produções histórico-sociais que vêm se consolidando ao longo das últimas décadas e, criando uma nova expressão de sociedade, a sociedade da informação, na qual a escola está inserida (MOREIRA; KRAMER, 2007).

A tecnologia pode oferecer possibilidades em prol da melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o seu uso motiva o estudante a ser mais criativo, a usar mais a imaginação, e também oferece novas oportunidades de aprendizagem por sistemas audiovisuais e outros meios, porém ela não é o fim e nem a resposta para todos os problemas educacionais (GANDARA, 2009).

O termo “*Assistive Technology*” surgiu na legislação norte-americana, na *Public Law* 100-407 de 1988, definindo essas tecnologias como ferramentas que possibilitam maior controle da vida pessoal, acadêmica e profissional por parte das pessoas com deficiência (SARDENBERG; MAIA, 2021). A Organização Mundial da Saúde (ONU) utiliza o termo de forma abrangente, envolvendo produtos, serviços e sistemas que visam à promoção da independência e do bem-estar, como cadeiras de rodas, próteses, aparelhos auditivos e organizadores de medicamentos (ONU, 2018).

Já as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) referem-se a ferramentas voltadas ao acesso à informação por meio de telecomunicações, como internet, redes sem fio e dispositivos móveis (RATHEESWARI, 2018). Embora distintas em seus propósitos originais, TICs e TAs vêm sendo incorporadas ao campo educacional com o intuito de facilitar o acesso ao currículo e à aprendizagem (SARDENBERG; MAIA, 2021). A Tecnologia Assistiva, segundo Bersch (2017, p. 2), é “todo o arsenal de recursos e serviços que

contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão”.

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) definiu a Tecnologia Assistiva como uma área interdisciplinar voltada à promoção da funcionalidade, autonomia e inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, composta por produtos, metodologias, estratégias e serviços (BRASIL, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça essa concepção, incluindo dispositivos, práticas e serviços que favoreçam a participação plena dos sujeitos, ampliando autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

No México, as TICs são compreendidas como sistemas e equipamentos voltados ao processamento e difusão de informações (CNDH, 2019). A Secretaria de Educação Pública mexicana utiliza o termo “Tecnología de Asistencia” para designar recursos complementares que ampliem ou mantenham as capacidades funcionais das pessoas com deficiência, favorecendo sua autonomia e participação (SEP, 2006). O termo *Tecnología Asistiva* também é usado no contexto mexicano como “*cualquier herramienta utilizada para permitir a individuos con discapacidades o necesidades especiales involucrar seen las mismas actividades de sus pares sin discapacidad*” (LUJÁN-VEGA, 2019, p. 14), no entanto, não é um termo amplamente encontrado nos trabalhos acadêmicos. Outras denominações são tão utilizadas quando *tecnología de asistencia* como *ayudas técnicas* (HERNÁNDEZ; CORREA; GALLEG0, 2018), *ayudas tecnológicas*, *tecnología de la re habilitación* (MAY-CEN et al., 2020), *tecnología educativa*, *herramientas de apoyo*, *tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)* ou apenas *tecnología* (KANO, 2013; MORAN et al., 2016).

A confusão conceitual envolvendo as Tecnologias Assistivas não é exclusiva do contexto mexicano, no Brasil, Broges e Tartuci (2017) evidenciaram que há diversas interpretações sobre o que se constituem Tecnologias Assistivas. A principal confusão envolve os

conceitos de TIC e de recursos pedagógicos. As autoras defendem a acessibilidade como elemento essencial das Tecnologias Assistivas. Para ilustrar, um computador e um software de leitura (*DosVox*, por exemplo) são Tecnologias Assistivas para um estudante cego que só terá acesso ao conhecimento por meio desses recursos. O mesmo computador é uma TIC para um estudante surdo.

A aproximação entre Tecnologia Assistiva e TIC pode resultar em apreensões inadequadas a respeito da funcionalidade e finalidade das Tecnologias Assistivas. Esses equívocos podem ser reduzidos quando refletimos sobre o objetivo (para quê?), o sujeito (quem?) e o contexto (por quê?) em que esse recurso está sendo proposto (BORGES; TARTUCI, 2017; SARDENBERG; MAIA, 2021).

Percurso metodológico

Este estudo adota uma perspectiva de estudo comparado internacional, compreendida por Franco (2000) como uma forma de analisar realidades distintas e, a partir da identificação de semelhanças e diferenças, construir uma compreensão mais ampla da temática investigada. Nessa abordagem, a análise de experiências educacionais estrangeiras pode suscitar reflexões sobre o:

[...] processos crescentes de especialização do conhecimento e suas implicações para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência. Além disso, compreender como os discursos pedagógicos foram produzidos e produziram noções específicas de estudante, de escolarização, de aprendizagem e de deficiência em cada realidade, pode nos ajudar, sobremaneira, no processo de ressignificação das especificidades da Educação Especial em nossas sociedades (SOBRINHO *et al.*, 2015, p. 344).

Para Carvalho (2014), essa abordagem é um instrumento para compreender realidades distintas, destacando processos sociais historicamente construídos. Assim, a comparação busca “[...] *el mayor conocimiento del «otro» para optimizar o perfeccionar lo propio* [...]”, sem tomar o outro como modelo, mas como contraponto reflexivo à própria realidade (RAVENTÓS; PRATS, 2012). Para a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com 13 profissionais da educação, sendo 04 brasileiros e 09 mexicanos. A caracterização dos participantes encontra-se no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Caracterização dos participantes entrevistados

País	Participante	Função
Brasil	Profissional 1	Diretora
	Profissional 2	Pedagoga
	Profissional 3	Pedagoga
	Profissional 4	Professora
México	Profissional I	Professora
	Profissional II	Professora
	Profissional III	Professor de Atendimento Educacional Especializado
	Profissional IV	Supervisora
	Profissional V	Psicóloga
	Profissional VI	Diretora
	Profissional VII	Professora
	Profissional VIII	Professor
	Profissional IX	Professor de Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaboração da própria autora.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma Google Meet, com duração média de uma hora e gravação prévia autorizada. Os participantes responderam a duas questões abertas: a primeira sobre as necessidades dos estudantes inseridos nas políticas de Educação Especial, e a segunda sobre o uso de tecnologias no trabalho pedagógico, incluindo tanto Tecnologias Assistivas quanto TICs. As entrevistas foram integralmente transcritas, e sua análise foi orientada pela Sociologia Figuracional de Norbert Elias, que possibilita compreender o indivíduo como parte de uma teia relacional, cujas práticas estão inseridas em processos sociais de longa duração, que transcendem os contextos nacionais do Brasil e do México.

Atendimento na educação especial no Brasil e no México

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estabelece como dever do poder público oferecer atendimento educacional especializado (AEE) gratuito, em todos os níveis e modalidades de ensino, a estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Adicionalmente, o Decreto nº 7.611/2011, em seu Art. 2º, §1º, define o AEE como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” para apoiar os estudantes público-alvo da educação especial. O atendimento deve ser suplementar para alunos com altas habilidades e complementar para os demais (BRASIL, 2011).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o AEE deve ser oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, localizadas na mesma escola em que o estudante está matriculado, ou em outra unidade, desde que no turno oposto ao das aulas regulares (BRASIL, 2009). Essas salas são concebidas como ambientes equipados com recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade,

destinados a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2011). A implantação das salas ocorreu por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria MEC nº 13/2007, que equipou escolas públicas com recursos tecnológicos, mobiliários e materiais pedagógicos voltados à acessibilidade (BRASIL, 2012).

No Brasil, as Tecnologias Assistivas são divididas em 12 categorias: recursos para auxiliar a vida diária e prática da pessoa com deficiência; elementos de comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; elementos para promover a adequação postural; recursos de auxílio de mobilidade; meios para qualificação da habilidade visual e mecanismos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas; engenhos para ampliar a habilidade auditiva e para proporcionar autonomia na comunicação de pessoas com déficit auditivo, surdez e surdo-cegueira; artifícios que façam adaptações em veículos; recursos que auxiliem no esporte e lazer (BRASIL, 2012).

Há um vínculo robusto entre Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncionais e Tecnologia Assistiva. O Atendimento Educacional Especializado normalmente ocorre nas salas de recursos e faz uso das Tecnologias Assistivas que, na maioria das vezes, concentram-se nesse espaço.

No México, a Educação Especial é regida por três documentos legais principais: a *Ley General de Educación*, a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, e o *Reglamento General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. A legislação mexicana prevê que a Educação Especial seja oferecida preferencialmente na escola regular, com integração ao grupo-classe e ao currículo comum, exceto quando a deficiência exigir atendimento em centros especializados.

A *ley General de Educación* em seu artigo 63, expressa o dever do estado em proporcionar às pessoas com deficiência a oportunidade de aprender e desenvolver habilidades para a vida que favoreçam sua

inclusão laboral, a fim de promover sua participação plena e igualitária na educação e na sociedade. O artigo seguinte define que a Educação Especial será proporcionada a estudantes que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação. E, orienta a oferta de serviços educacionais, sem que isso anule sua possibilidade de acessar o serviço escolar; o apoio aos estudantes com deficiência ou habilidades notáveis nos níveis de ensino obrigatório; o diagnóstico e atendimento especializado para eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação; a formação dos profissionais de educação responsáveis por identificar e eliminar de barreiras à aprendizagem e à participação (MEXICO, 1917).

A *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, em seu artigo décimo reafirma o direito à educação das pessoas com deficiência, proibindo qualquer discriminação. O mesmo dispositivo por meio do inciso VI indica a obrigação de prover materiais e auxílios técnicos que apoiem o desempenho acadêmico desses estudantes. Nesse sentido as escolas e centros educacionais devem ser equipados com livros em braille, materiais didáticos, intérpretes de língua de sinais mexicanos ou especialistas no sistema braille, equipamentos informatizados com tecnologia para cegos e todos os apoios identificados como necessários para proporcionar uma educação de qualidade (MÉXICO, 2011).

Os serviços das políticas de Educação Especial no México se materializam em alguns serviços prestados pela Unidade de Serviços de Apoio Escolar Regular (Usaer) e pelo Centro de Cuidados Múltiplos (CAM). A Usaer é um órgão técnico operacional formado por profissionais de Educação Especial que frequentam a escola regular e trabalham em colaboração com os profissionais da escola para dar suporte contínuo e adequado aos estudantes. Praticamente todas as escolas de Educação Especial tornaram-se CAM e ofertam educação inicial e básica a crianças e jovens com deficiência. Nesse espaço, prioriza-se os estudantes que, por suas características, não estão inseridos nas escolas de ensino regular (CEDILLO; CONTRERAS, 2019).

No México, as *Tecnología de Asistencia* podem ser categorizadas em 9 grupos: recursos para pessoas com dificuldade de comunicação oral e escrita; auxílios para o deslocamento e mobilidade; equipamentos que apoiam atividades habituais do dia a dia; elementos que possibilitam o acesso a jogos, atividade de lazer e esportes; suportes para acessar as TICs; recursos que auxiliam em atividades visuais e/ou auditiva; elementos que proporcionam a acessibilidade do entorno; produtos que auxiliem na transposição de barreiras de aprendizagem; suportes de cabeça, mão e membros para permitir o acesso e a comunicação (SEP, 2006).

Em ambos os países se percebe esforços em instituir aparatos legais que garantam o acesso às tecnologias assistivas e TICs aos estudantes que estão no bojo das políticas de Educação Especial. Orozco e Valdez (2017) nos faz refletir que para além dos marcos legais. Os autores pontuam que há três barreiras que impedem o trabalho com as Tecnologias Assistivas com os estudantes com deficiência. A primeira é a indisponibilidade ou inacessibilidade do recurso. A segunda são os altos custos e o baixo financiamento. E a terceira é a falta de formação ou treinamento no gerenciamento e uso dessas tecnologias.

Diálogo com os professores

Durante as entrevistas os profissionais foram indagados sobre as necessidades dos estudantes que fazem jus às políticas de Educação Especial e uso de recursos de Tecnologia Assistiva/*Tecnología de Asistencia* e TICs disponíveis para o trabalho pedagógico. Nas duas nações, a percepção dos professores sobre as necessidades dos estudantes está focada na condição de deficiência. Essa percepção não é isolada e independente do contexto histórico e cultural que esses profissionais vivem. Na visão elisiana esses profissionais compõem uma rede de relações forjadas por interdependência (ELIAS, 1994).

As falas dos professores brasileiros enfatizam o grande número de estudantes com deficiência intelectual com destaque para a síndrome de Down e transtorno global do desenvolvimento e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A ênfase ocorre de duas formas: qualitativa e quantitativa.

Na primeira forma, o profissional menciona o volume sem informar precisamente o número de estudantes. Por exemplo, o profissional 1 diz que “a maioria deles têm deficiência intelectual” referindo-se aos estudantes da escola. O profissional 2 diz que “temos na nossa escola um número bem grande de alunos com deficiência, tanto intelectual quanto motora”. Na segunda forma, o profissional detalha o quantitativo. Por exemplo, o profissional 3 diz “nós temos 13 alunos do 6º ao ensino médio que possuem necessidade especial. E temos três alunos do ensino fundamental I [...] praticamente a maioria é DI, que é de deficiência intelectual”. O profissional 4 destaca que “na escola nós temos uma faixa de treze alunos de 1º ao 5º ano e treze de 6º ao ensino médio, que são com deficiência”.

O foco numérico não é isolado. A escola constantemente sofre tensões da gestão para aumentar o quantitativo de estudantes tanto por atores externos quanto internos. Os atores externos, por uma lógica de otimização de recursos, defendem que quanto mais estudantes mais produtiva é a escola. Os atores internos, movidos pela captação de recursos, também não estão imunes ao aumento de atendimentos por parte dos profissionais. Em meio a essa rede de relações, os profissionais da educação enfatizam o número de estudantes atendidos, que pode intencionalmente (ou não) demonstrar o quanto se trabalha ou denunciar o excesso de trabalho.

No México, também há menção a condição de deficiência e o número de estudantes atendidos. Os profissionais destacaram o Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dificuldade de aprendizagem, linguagem e comunicação, deficiência visual, motora, física, auditiva e intelectual.

São poucos profissionais que mencionam o quantitativo de estudantes atendidos. Por exemplo, o profissional I, diz “*tengo una chiquita con TDAH y discapacidad auditiva combinada [...] hay una buena cantidad de niños con TEA también mi grupo son 10 chicos*”. O profissional II enfatiza “*solamente cuento con 1 alumno que tiene TEA (Trastorno del Espectro Autista) y 1 pequeño con déficit de atención, [...] 11 pequeños tienen dificultades severas en el aprendizaje y en comunicación y lenguaje*”. A maior parte dos profissionais enfatizam a condição de deficiência, para ilustrar, considere a fala do profissional III que menciona “*lo que más tenemos son TEA, con Espectro Autista. Con Discapacidad Intelectual esos ya son pocos, y con muchos problemas de aprendizaje y de comunicación*”.

O trabalho com o quantitativo e as especificidades de cada estudante mencionado pelos profissionais é um desafio não apenas pela quantidade, mas pelas especificidades de cada um. A profissional 3 destaca a necessidade de um planejamento, para cada aluno, de cada turma. Esse planejamento resulta em um aprendizado constante para todos e pode utilizar produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para que o estudante participe de forma ativa do processo de aprendizagem.

Nos dois países quando os profissionais comentam sobre as Tecnologias Assistivas, eles o fazem mencionando TICs (computadores, projetores, tablets, notebooks, internet etc.) e recursos pedagógicos (jogos e programas com um viés lúdico). Esse fato está condizente com o resultado da pesquisa de Borges e Tartuci (2017) que demonstraram que os profissionais do Atendimento Educacional Especializado associam as Tecnologias Assistivas a TICs e atribuíram sua funcionalidade ao quanto esses recursos auxiliam os estudantes a compreender certo conteúdo, ou seja, a questão pedagógica.

O processo de pensar e incorporar as TICs no ambiente escolar é uma forma da escola refletir sobre a sua transformação, visto que os jovens ressignificam a socialização e aquisição de capital social por meio das TICs (IBARRA; SALAZAR; CASTILLO, 2017). Esses jovens vivem em um mundo imerso em tecnologia e a escola faz parte

desse universo, logo se a escola busca educar para a vida, não faz sentido privar os estudantes de desenvolver habilidades com as TICs, pois é tomar esses indivíduos apartados da sociedade. Assim como Elias (1994) critica a concepção do indivíduo fora da sociedade e a sociedade fora do indivíduo, a escola não pode ser atomizada e considerada independente dos indivíduos que a compõem. E da mesma forma, os indivíduos não são estanques nessa relação com a escola.

No Brasil, todos os profissionais mencionaram que a escola conta com laboratório de informática, TV, tablet, internet e impressora. Alguns profissionais enfatizaram que na sala de recursos multifuncionais tem impressora Braille, computadores, jogos e leitores de tela, como o DosVox. No México, os profissionais relatam a existência de TVs, computadores, *Ipads, tablets, laptops*, projetores, livros ampliados e internet. Alguns destacaram softwares como programas educacionais, leitores de tela, processadores de texto, planilhas eletrônicas e editores de slides. Pontuaram também o uso de redes sociais (*tiktok, youtube, whatsapp, facebook, twitter, instagram*) e serviços online como o *GoogleSuite* e o *prezi*.

A presença das TICs e das Tecnologias Assistivas/*Tecnologías de Asistencia* é basilar, pois sem o recurso pode-se inviabilizar o acesso ao conhecimento e mudanças nas práticas educativas. Esses elementos definidos como “*todo artículo o producto adquirido comercialmente o adaptado que sea empleado para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas que padecen una discapacidad*” (HERNÁNDEZ; CORREA; GALLEGOS, 2018, p. 116) permite que os estudantes acessem o conhecimento.

No Brasil, os profissionais não indicaram a ausência ou escassez de recursos. Em particular, a profissional 1 comemorou o recebimento de uma verba exclusiva para a Educação Especial.

[...] saiu 20 mil para a escola só para a sala de recursos. Esses R\$20.000 foram divididos em R\$16.000 em capital e R\$4.000 em custeio para [...] estar equipando a sala de recurso [...] para fazer

com que o processo ensino aprendizagem aconteça da melhor maneira [...] nesses anos que eu estou na escola, eu entrei em 2018 [...] a gente não teve uma verba destinada exclusivamente para educação especial [...] (Profissional 1).

No México, alguns profissionais pontuaram que os recursos de TIC e Tecnologia Assistivas são obtidos por iniciativa da equipe escolar e das famílias, por meio de campanhas para arrecadar dinheiro e assim pagar internet e obter computadores e tablets. Mencionaram uma cooperativa de pais que auxilia financeiramente a escola e também ações entre os profissionais da escola para arrecadar recursos e/ou materiais para ajudar estudantes em situação de vulnerabilidade social. O profissional II, por exemplo, relatou a experiência de realizar uma campanha de reciclagem para angariar os recursos tecnológicos, nas palavras do profissional:

[...] em nuestra escuela contamos con tablets. Buenos, esos tablets donde salieron? [...] la escuela recolecta PET, les pide a los alumnos. Bueno, a los padres de familia en conjunto con sus alumnos lleven PET para reciclar plástico, cartón, papel. Entonces, cuando ya junta en grandes cantidades viene una empresa, se lleva ese material. Y le otorga a la escuela [...] los equipos [...] la escuela se ha armado, o sea, hecho de sus propios materiales tecnológicos, también parte de lo que el recurso económico que se puede tener con PET es para la internet [...] (Profissional II).

Houveram algumas falas que indicaram a ausência de TICs e de Tecnologias Assistivas nos espaços escolares, que comprometem o atendimento aos estudantes da Educação Especial. O profissional IV diz que:

[...] La verdad es que la prioridad no son los alumnos con discapacidad. Esta es la verdad. No hay un [...] ordenador en grandes

condiciones que te ayude [...] ni tampoco hay ningún programa que nos apoye o ayude con problemas de lenguaje o comunicación [...] (Profissional IV).

Outro profissional menciona a precariedade das condições de trabalho quanto as TICs, dizendo que “[...] *no hay muchos recursos de tecnologia también cada quien tiene que llevar lo suyo [...] cada quien lleva su Laptop, es herramienta del Trabajo así como tienes que llegar con tu lápiz y tu goma [...]*” (PROFISSIONAL V). Esse fato pode ser a semente do pensamento de que os indivíduos precisam colaborar com as organizações, em especial com o poder público.

Também verificamos relatos indicando a boa condição da escola em relação aos recursos de Tecnologias Assistivas e TICs. A profissional VII menciona que “[...] *la escuela está bien equipada, [...] tiene un aula de medios pero También Después lo desconozco si la ocupan específicamente para tratar a los niños que tienen alguna discapacidad [...]*”. Outra menciona que os recursos da escola (computador, projetor, *Ipads* e outros) foram obtidos por meio de programas governamentais no contexto da Reforma Educacional. A Reforma Educacional de Peña Neto teve a avaliação educacional como base e ponderou que a falta de qualidade educacional tem relação com o despreparo docente quanto às competências exigidas pelo mundo tecnológico (VALDÉS *et al.*, 2018).

Em relação ao programa mencionado pela profissional VII, destaca-se que em 2013/2014, o governo federal mexicano por meio do programa *MiCompu.Mx* distribuiu laptops para alunos do 5º e 6º ano e instituiu o Programa Piloto de Inclusão Digital para propor políticas de formação em TICs. Em 2014/2015, o programa foi repaginado com o nome de @prende que integrou as diretrizes do Programa de Inclusão e Alfabetização e o Programa de Inclusão Digital e, estabeleceu competências para promover, treinar e avaliar aprendizagem através do uso das TIC; gerir a informação; incentivar o pensamento computador e outras competências (PARRA; LOZOYA, 2018).

A presença das TICs e das Tecnologias Assistivas é uma prerrogativa para que o profissional possa utilizar esses elementos em sua prática, no entanto, nem a presença e nem a incorporação produzem transformações ou aprimoramento das práticas educativas se o professor não se posicionar como um facilitador que propõe estratégias criativas de ensino e utilizam essas ferramentas com propriedade (IBARRA; SALAZAR; CASTILLO, 2017).

Nesse sentido, ações formativas são imprescindíveis, não somente como ferramentas de trabalho que auxiliam os profissionais em atividades de natureza técnica, administrativa e de pesquisa, mas como instrumentos que possibilitam a superação de barreiras enfrentadas pelos estudantes que fazem jus as políticas de Educação Especial (GANDARA, 2009).

As ações formativas podem “constituir-se como um espaço potente na transformação do trabalho docente e na estrutura da política pedagógica da instituição. Esse movimento de mudança não é imediato, ele se processa de forma gradual” (COUTINHO, 2018, p. 49). Importante destacar que esse processo se caracteriza por uma rede de interdependência em que os envolvidos recebem influências e influenciam. E nessa trama, os “muitos *eus* origina, constantemente, algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo” (ELIAS, 1994, p. 57).

A necessidade de formação foi apontada pelos profissionais entrevistados, tanto no Brasil quanto no México. A profissional 3 relata que os profissionais têm limitações com o uso de tecnologias e a pandemia criou uma situação em que o conhecimento da tecnologia se tornou quase obrigatório, segundo ela:

Com a pandemia teve um avanço muito grande nessa questão das ferramentas tecnológicas, pois nós temos um conhecimento muito limitado sobre isso. Os professores trabalham com alguns recursos, mas às vezes não tem conhecimento de todos. Esse ano com a questão da pandemia nós tivemos muitas formações

voltadas para a área tecnológica, muitas coisas os professores não tinham conhecimento e agora passaram a estar usando. Mas ainda acho que nós precisamos avançar muito nesse sentido, de conhecer os recursos e de estar usando [...] (Profissional 3).

No México a questão das habilidades dos professores com o manejo da tecnologia foi citada por alguns profissionais. O profissional VIII mencionou que os professores aprendem a usar os recursos tecnológicos ao longo da trajetória acadêmica,

[...] desde que se innovóla computadora creo que todos empezamos a involucrarnos, para algunos se convirtióen una necesidad de actualizarse [...] empezamos a manipular programas, empezamos a trabajar en Power Point, Excel y en algunos con toda. Y empezamos a buscar caminos alternativos y me parece que la actualización pedagógica nos da permiso para entrar en nuevos caminos [...] (Profissional VIII).

Outro entrevistado menciona a necessidade de encantar os estudantes com a tecnologia, as transformações no México em relação ao uso das TICs pelos profissionais da educação e o papel da formação continuada nessa mudança.

[...] hay que generar estrategias lúdicas mi virtuales para lograr entrar atención hacer uso de abras virtuales de diapositivas que tengan animación [...] creo que [...] hemos evolucionado mucho [...] hemos hecho uso de las TICs ya estamos tomando cursos [...] todo anime a México a cursos a través de una computadora de una tablet diplomado clases ella es como más común dado mucho el tener acceso a la aprendizaje [...] (Profissional IX).

Na fala de alguns profissionais de ambos os países ficou explícito a preocupação deles com o processo de inclusão dos estudantes

no contexto escolar investigado. No Brasil, o profissional 4 defende que é muito importante “o aluno se sentir dentro daquela escola, se sentir igual ao outro, tendo os mesmos direitos dos alunos regulares”. No México o profissional III, reflete que:

[...] lo que más tenemos que buscar es esa parte de como integrarlos a la comunidad, como hacer que la primaria sea un lugar de conocimiento, de integración este personal, darles algo más que lectura en matemáticas, porque a veces estamos batallócnél, tiene que aprender a leer y tiene que aprender matemáticas y es muy bueno, pero no es todo, se no se sabe comportar en una sociedad, no servirá aprender a leer, nada más a sumar, no pues yo lo veo por ese lado. (Profissional III).

As TIC e as Tecnologias Assistivas enquanto ferramenta possibilita integrar diferentes sistemas simbólicos que têm o potencial de instigar os estudantes a um desenvolvimento integral e para isso os profissionais da educação precisam ter em mente como, por que e quando utilizá-las.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que, tanto no Brasil quanto no México, as percepções dos profissionais da educação sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial ainda se estruturam fortemente a partir da condição de deficiência, marcada por classificações clínicas e quantitativas. No Brasil, destaca-se a ênfase nos dados numéricos sobre estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista; no México, embora o foco também recaia sobre as condições específicas, há menor menção a números exatos e maior destaque às dificuldades de aprendizagem e comunicação.

Essa centralidade na deficiência não é uma questão isolada, mas resultado de redes de interdependência construídas ao longo da história educacional e das pressões internas e externas vividas pelas instituições escolares. A abordagem figuracional de Elias (1994) oferece suporte teórico para compreender como essas práticas emergem da interação entre sujeitos, contextos e forças institucionais, muitas vezes revelando tensões entre quantidade, qualidade do atendimento e reconhecimento profissional.

Observou-se ainda que há confusão conceitual entre Tecnologias Assistivas (TA) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com muitos profissionais utilizando os termos de forma intercambiável. As TA são frequentemente confundidas com recursos pedagógicos ou TICs convencionais. No entanto, ambas são vistas como ferramentas que facilitam a mediação pedagógica, sendo valorizadas na medida em que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto no Brasil a presença de recursos é mais frequente e até celebrada em alguns casos, com destaque para verbas destinadas à sala de recursos multifuncionais, no México, muitos relatos apontam para a precariedade e a obtenção dos recursos por iniciativas da comunidade escolar ou das famílias, como campanhas de arrecadação e projetos de reciclagem. Ainda assim, em ambos os países, surgem experiências criativas de improvisação e uso significativo das tecnologias, apesar das barreiras estruturais.

A formação docente emergiu como eixo central da análise. Foi amplamente mencionada como um fator determinante para que as tecnologias, sejam TICs ou TA sejam efetivamente incorporadas de maneira intencional e pedagógica nas práticas escolares. Sem formação, a simples presença desses recursos não garante inclusão, nem tampouco transformação das práticas educativas. Nesse sentido, a formação deve ser pensada não apenas como atualização técnica, mas como processo crítico-reflexivo, capaz de ressignificar o trabalho docente e enfrentar as barreiras impostas pela exclusão.

Por fim, destacou-se a preocupação dos professores com a inclusão escolar como processo ético e social. Mais do que garantir acesso a conteúdo, trata-se de assegurar pertencimento, participação e cidadania. As tecnologias, nesse cenário, tornam-se mediadoras simbólicas que podem integrar diferentes formas de linguagem e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Cabe à escola, em sua condição de instituição social interdependente, refletir sobre seu papel transformador e assumir a responsabilidade de formar sujeitos que não apenas saibam ler e contar, mas que saibam conviver e participar de forma plena da sociedade.

Referências

- AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [s. l], v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e190044, 2019.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. [S. l], 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, p. 81-96, 2017.
- BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012**. Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para tecnologia assistiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014.
- CEDILLO, I. G.; CONTRERAS, S. R. Influencia de la declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [s. l], v. 13, n. 2, p. 123-138, 2019.
- MÉXICO. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. **Informe especial sobre el derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad**. Cidade do México: CNDH, 2019. Disponível em: <https://www.cndh.org.mx>. Acesso em: 19 jan. 2022.

- COUTINHO, R. L. **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México.** 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000.
- GANDARA, M. O. L. **El uso de las TICs en la asesoría técnica de educación especial en el estado de Chihuahua (México) como estrategia de mejora y optimización del servicio.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009.
- HERNÁNDEZ, N. A. C.; CORREA, C. O.; GALLEGOS, A. M. V. Diseño integral en el desarrollo de tecnología de asistencia. In: **Design and Interaction Systems**. [S. l.: s. n.], 2018. p. 113-121.
- IBARRA, L. A. N.; SALAZAR, O. C.; CASTILLO, J. M. Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 10-19, 2017.
- KANO, M. del R. L. *et al.* **Tecnología y discapacidad: una mirada pedagógica.** [S. l.: s. n.], 2013.
- LUJÁN-VEGA, L. *et al.* Las tecnologías móviles como medio asistivo en la enseñanza con dactilológica. **FINGUACH**, Chihuahua, v. 6, n. 20, p. 14-16, 2019.
- MAY-CEN, I. de J. *et al.* Tecnología asistiva mediante sistemas electromecánicos. **Revista del Centro de Graduados e Investigación**, Mérida, v. 35, n. 82, p. 28-30, 2020.
- MÉXICO. [Ley General de Educación, de 13 de julio de 1993]. **Ley general de educación.** Cidade do México: Câmara de Deputados, 2019. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx>. Acesso em: 21 jan. 2022.

- MÉXICO. [Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, de 30 de mayo de 2011]. **Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad**. Cidade do México: Câmara de Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.diputados.gob.mx>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Asistencia tecnológica**. Cidade do México: SEP, 2006. Disponível em: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa**. Cidade do México: SEP, [20--]. Disponível em: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.
- MORAN, I. Á. J. M. *et al.* Síntesis de la evolución de las herramientas de apoyo para personas con discapacidad auditiva. **Boletín Científico INVESTIGIUM**, Tizayuca, v. 1, n. 2, 2016.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Assistive technology**. [S. l]: OMS, 2018. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- OROZCO, A. B.; VALDEZ, R. L. Tecnologías de asistencia: recursos de aprendizaje para favorecer la inclusión y la comunicación de estudiantes con discapacidad. **Razón y Palabra**, [s. l], v. 21, n. 3, p. 167-178, 2017.
- PARRA, E. D. H.; LOZOYA, S. V. M. **Realidades y oportunidades de la educación básica en México**. [S. l.: s. n.], 2018.
- RATHEESWARI, K. Information communication technology in education. **Journal of Applied and Advanced Research**, [s. l], v. 3, n. 1, p. 45-47, 2018.

- RAVENTÓS, F.; PRATS, E. **Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada**. [S. l.: s. n.], 2012.
- SARDENBERG, T.; MAIA, H. Tecnologia da informação e comunicação e tecnologia assistiva: aproximações e distanciamentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, p. 2381-2393, 2021.
- SOBRINHO, R. C. *et al.* Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, out./dez. 2015.
- VALDÉS, J. A. R. *et al.* La reforma educativa, el paradigma mexicano 2017-2019. **Reencuentro: análise de problemas universitários**, [s. l.], v. 30, n. 76, p. 83-100, 2018.

A escolarização de estudantes com deficiência na perspectiva de familiares: um estudo comparado Brasil e México

Brunna Cavalcante Leal Trindade • Reginaldo Célio Sobrinho

As reflexões contidas neste trabalho se organizam com o objetivo de compreender as condições de oferta escolar para estudantes com deficiência² no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/famílias desses(as) estudantes.

Inseridos nesse contexto, participamos ativamente da pesquisa intitulada: “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, que foi desenvolvida entre 2018 e 2023 pelo Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e

2 No Brasil usamos o termo “estudante público-alvo da Educação Especial”, porém por se tratar de um estudo comparado Brasil e México usamos o termo “estudantes com deficiência”.

Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (Gruppie), ao qual estamos vinculados.

A história da educação especial no Brasil, se intensificou a partir do século XIX, quando pais, médicos, professores e pedagogos, passaram a defender as potencialidades e o possível desenvolvimentos dos grupos considerados ineducáveis. Nesta época a institucionalização em asilos e manicômios era justificada por uma proteção destes sujeitos, e ao mesmo tempo uma “proteção” da sociedade. Essas instituições não tinham um intuito pedagógico, e dentro delas esses indivíduos continuavam sendo separados da sociedade (Mendes, 2006).

Com a intensificação de movimentos sociais pelos direitos humanos, nos quais é interessante apontar os movimentos das pessoas com deficiência, intensificou-se a defesa que as pessoas com eficiências são indivíduos capazes de aprender. Esses movimentos resultaram em avanços nas políticas públicas que defendem a educação como direito de todos. No Brasil, esses avanços estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Nesse contexto destacamos que as famílias desempenham uma força importante no avanço das políticas de inclusão das pessoas com deficiência. Concordamos com Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015, p. 69) quando destacam que “[...] a família torna-se a instituição responsável pelas primeiras noções de civilidade nas crianças”, é o primeiro grupo em que a criança se insere, relaciona-se e aprende a se desenvolver em sociedade. Por isso, é preciso compreender esse movimento, entendendo a perspectiva dos pais/familiares com relação à escolarização de seus/suas filhos(as), já que esses são quem presenciavam cotidianamente seus desafios e conhecem suas potencialidades.

A família constitui uma figuração, com função de cuidar, educar e conduzir a criança nas relações sociais. Conforme destaca Elias (1994, p. 168), “[...] o grupo familiar era a unidade de sobrevivência primordial e indispensável dos indivíduos”. E mesmo com o

avanço da individualização, a família continua a ser referência para seus filhos/filhas.

Consideramos a família uma instituição fundamental na escolarização dos estudantes com deficiência, são os pais/familiares, as pessoas mais próximas que vivenciam as necessidades e contextos vividos pelos seus/suas filhos(as). Por essa razão, conhecer as concepções dos pais/familiares pode colaborar com o processo de inclusão.

Trilhando por este caminho, com o intuito de conhecer e compreender a perspectiva dos pais/familiares sobre a escolarização desses(as) estudantes, neste estudo temos como objetivo identificar, do ponto de vista de pais/familiares, as necessidades educacionais dos(as) estudantes com deficiência, matriculados em escolas de ensino comum nos dos municípios de Vila Velha (Espírito Santo, Brasil) e Xalapa (Veracruz, México).

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto, apoiamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia Figuracional, elaborada pelo sociólogo Norbert Elias, especialmente nos conceitos de *indivíduo* e *sociedade*, *figuração* e *interdependência*.

Em termos metodológicos este estudo se delineia como um estudo comparado internacional, configurando-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por meio do estudo de documentos para aprofundamento do estudo e da realização de entrevistas semiestruturadas com pais/familiares que têm seus filhos matriculados em escolas de ensino comum nos dos municípios de Vila Velha/ Espírito Santo (Brasil) e Xalapa/ Veracruz (México).

A perspectiva das famílias atravessada na literatura

De acordo com Souza (2018) a inclusão é um processo social de longa duração que já obteve avanços, mas ainda tem um longo caminho a percorrer. Considerando isso, destacamos nossa compreensão de que

a efetivação da matrícula no ensino comum não garante a inclusão. Alcançar uma educação inclusiva, ainda é um grande desafio.

Neste sentido, Arioza (2017) realizou um grupo focal envolvendo pais/familiares de estudantes com deficiência, com o objetivo de analisar na perspectiva das famílias a concepção de inclusão escolar. Em sua pesquisa, a autora relata as angústias das famílias com relação à frequência regular de seus/suas filhos(as) em escolas de ensino comum. Os pais/familiares também questionam a falta de conhecimento do docente para a realização do trabalho com estudantes com deficiência, e das queixas dos professores com relação ao desenvolvimento de seus/suas filhos(as) (ARIOZA, 2017).

Diante disso, as famílias que participaram da pesquisa, consideraram as instituições especializadas mais bem preparadas para receber esses(as) estudantes. Vale lembrar que essas falas das famílias, na maioria das vezes, estão ligadas a uma concepção médico-clínica que essas instituições oferecem, confundindo-se o atendimento com ensino. De fato, a perspectiva médico-clínica é considerada por muitos pais/familiares como mais adequada para garantir o desenvolvimento de seus/suas filhos(as) (ARIOZA, 2017; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2021).

Maturana e Cia (2015) realizaram uma análise da produção científica de teses e dissertações que abordavam a relação família e escola de estudantes com deficiência no período de 2001-2011. Em sua maioria, pais/familiares questionaram o não avanço na aprendizagem dos(as) filhos(as), a falta de investimento e o descrédito nas potencialidades deles(as). As autoras destacam a “[...] família e escola como atores sociais responsáveis para que o processo de inclusão escolar ocorra de forma bem-sucedida” (MATURANA; CIA, 2015, p. 355).

Da mesma forma, o estudo de Oliveira (2016) constatou que os pais/familiares esperavam a partir do ingresso de seus filhos na escola comum, uma espécie de normalização, uma esperança de que ao frequentar a escola, passariam a ser crianças “típicas”. Essa atitude demonstra mais uma vez a perspectiva médico-clínica orientando

as expectativas dos pais/familiares. A autora também relata o desejo dos pais/familiares com relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita pelos(as) seus/suas filhos(as). A princípio acreditavam que seria o papel da escola, mas ao final da pesquisa, os pais/familiares perceberam avanços, particularmente no que se referia a uma maior autonomia, independência e melhora na fala.

A literatura também nos permite pontuar que diferentes modos de relação entre família e escola têm influência positiva no processo de inclusão escolar do(a) estudante com deficiência. Tanto a família quanto a escola buscam o desenvolvimento do(a) estudante e o contato mais estreito e sistemático entre essas instituições educativas pode impulsionar maiores e melhores conhecimentos e compreensões sobre a história do estudante, seu contexto social, suas necessidades, construindo assim outras alternativas de ensino e outros modos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2016; SOBRINHO; ALVES, 2013).

A escolarização de estudantes com deficiência sob as lentes de pais/familiares

Concordamos com os pensamentos eliasianos quando afirma que a família é a primeira figuração social na qual a criança se desenvolve. De acordo com o sociólogo, o modo de pensar e agir dos indivíduos (neste caso, da criança) se forma nas relações que estabelecem com os outros indivíduos que compõem sua rede de interdependência (ELIAS, 1994).

Para Elias (1994, p. 28), são nas relações “[...] entre pai, mãe, filho e irmãos numa família, por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia antes dela”. É no seio da família que a criança inicia seu contato com regras, valores e aprendizagens básicas para seu desenvolvimento na sociedade.

Nesse cenário, consideramos que conhecer a perspectiva dos pais/familiares possibilita conhecer mais profundamente o(a) estudante e sua história. Envolver os pais/familiares em debates sobre a escolarização de seus/suas filhos(as) contribui para uma escola mais democrática, que permite a participação da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas.

Conforme descrito na introdução deste capítulo, para coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas envolvendo pais/familiares de realidades brasileiras e mexicanas de estudantes com deficiência. O uso de entrevistas nos permitiu ouvir e compreender a escolarização por outras lentes. As entrevistas semiestruturadas permitem uma aproximação entre entrevistador e entrevistado e uma maior interação entre os sujeitos participantes do processo (ROMANELLI, 1998)

Durante as entrevistas que realizamos, perguntamos aos pais/familiares sobre os materiais e/ou recursos que contribuem para a escolarização de seus/suas filhos(as) e diversas foram as respostas concedidas por eles(as). Entre as necessidades apresentadas pelos entrevistados, o que mais se destacou foi o aumento no quadro de professores da educação especial para apoiar e auxiliar esses(as) estudantes.

[...] poderiam ter profissionais a mais, como a professora de educação especial e o cuidador que é importantíssimo por exemplo, para as crianças autistas. [...]. Por exemplo, aqui na escola temos várias crianças deficientes e poucos profissionais (FB3, 21/03/2022).

Deveria ter mais uma professora de educação especial para dar um pouco mais de atenção para as crianças, porque ela me relatou que ela é sozinha né, então tendo mais funcionários nessa área, eu acho que iria ajudar todas as crianças e a até a própria professora. (FB10, 22/03/2022, grifo nosso).

Eu acho que falta uma professora para ficar com ele dentro da sala de aula além da professora da sala, é claro, mais

uma professora que entenda a necessidade dele, dentro da sala de aula direto com ele. (FB15, 23/03/2022, grifo nosso).

A respeito de professores de Educação Especial, uma só não dá conta para tantas crianças, cada sala deveria ter duas professoras uma para sala e a de Educação Especial [...]. (FB19, 24/03/2022, grifo nosso).

Como observamos, os pais/familiares consideravam pequeno o quantitativo de profissionais que atuavam diretamente com seus/suas filhos(as), e destacavam esse fator como um ponto negativo para a aprendizagem deles(as). Apontaram que, como os professores da Educação Especial precisavam dividir sua carga horária entre todos os estudantes, o tempo disponível com cada aluno na perspectiva das famílias acabava sendo muito pouco. Nas realidades mexicanas as declarações não foram diferentes.

Bom, com relação a Z., pois na verdade sim, eu gostaria que tivesse um pouco mais de aulas. Ele tem aulas com a professora M. às segundas-feiras, e aqui (na escola) eles têm aulas nas quintas-feiras com o professor e mais 4 alunos, para que sejam atendidos, e depois eles têm aula em grupo. Porém às vezes, quando está em grupos, ou em classes com poucos alunos, ele não vê o mesmo, os outros estão muito avançados em outras coisas, já estão somando e lendo (FM4, 17/12/2020, tradução nossa)³.

3 Original: “*Bueno com respecto a Z., pues la verdad si me gustaría que tuviera um poquito más de clase. Si tiene clases con la maestra M. los lunes, y ahí tienen clases los jueves sólo con la maestra y 4 alumnos, para que sean poquitos y Después tiene la clase grupal. Pero hay veces cuando está em clases grupales, o em classe com alumnos que son poquitos, él no velo mismo, los demás niños están súper avanzados, em otras cosas están sumando y están leyendo.*”

Nas realidades mexicanas esse apoio nas escolas de ensino comum é realizado por uma equipe denominada Unidades de Serviço de Apoio à Educação Regular (USAER). Às USAR são grupos de profissionais interdisciplinares que trabalham dentro das escolas de ensino comum oferecendo o apoio aos estudantes com deficiência e aos professores de sala de aula comum.

Sob o olhar dos entrevistados, deve ser disponibilizado um cuidador para cada estudante com deficiência e, como justificativa, relatam algumas situações específicas que seus filhos precisam do auxílio desse/a profissional.

Eu acho que a escola deveria disponibilizar um cuidador individual para cada criança, porque cada criança tem sua necessidade, não são todas iguais, e aqui na escola infelizmente não tem. (FB11, 23/03/2022, grifo nosso).

[...] **mais professoras e a cuidadora** como ela falou porque o meu filho também não está desfraldado, então tem hora que ele pode ficar mais tempo de xixi ou cocô essas coisas. (FB13, 23/03/2022, grifo nosso)

Eu concordo nesse ponto de mais cuidadores, porque no restante eu acho que está sendo bem assistido pela escola (FB12, 23/03/2022, grifo nosso).

Precisam de mais cuidadores (FB16, 24/03/2022, grifo nosso).

O que se observa, diante das falas dos pais/familiares é a forte perspectiva de um olhar particular e exclusivo para o(a) filho(a). Quando solicitam “um professor para cada estudante com deficiência” ou “um cuidador para cada”, convertem o apoio educacional em um tutor particular e exclusivo do(a) estudante. Essa perspectiva, mais uma vez, está atravessada por um viés médico-clínico, pautado numa perspectiva de um profissional para estudante, como um profissional da saúde para um paciente, desconsiderando a potencialidade do coletivo para os processos de ensino e aprendizagem.

Além do aumento no número de professores e cuidadores, outras questões foram apresentadas, na perspectiva das famílias, como necessárias a melhores condições de oferta escolar para seus/suas filhos(as). Uma das entrevistadas declarou que a escola deveria oferecer terapia ocupacional para os(as) estudantes, pois, para ela, esse recurso despertaria o interesse nas atividades da sala de ensino comum como a leitura e pintura.

Eu acredito que aqui poderia ter um recurso de T.O, uma terapia ocupacional voltada mesmo para educação especial, para eles poderem se interessar tanto na leitura quanto na pintura. E poderia ter mais tempo de atividades físicas, para poder liberar as energias porque pelo menos as minhas tem muita energia então elas não conseguem [...] (FB2, 21/03/2022, grifo nosso).

Observa-se que, na dinâmica da inclusão escolar na perspectiva dos pais/familiares, o saber médico está sempre vinculado à escolarização. Reforça-se a priorização do ser paciente ao invés do ser aluno. Nesse sentido, o foco tende a ser na deficiência, no atendimento, e a educação em si, mais uma vez é colocada em segundo lugar (OLIVEIRA, 2021).

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um local destinado ao ensino, embaralhando-se com os serviços de saúde. Para Oliveira (2021, p. 195) “[...] parece que antes da pessoa exercer um papel social de aluno, primeiramente ela traz consigo a subjetivação de ser um paciente contínuo [...]”, esse modo de ver o sujeito pode interferir na aprendizagem, quando a não aprendizagem é justificada na deficiência.

Nas entrevistas também observamos uma evidente preocupação dos pais em relação à organização do trabalho pedagógico na escola. Quando indagamos sobre os recursos necessários para o trabalho com seus filhos, nos falam da necessidade de elementos como:

uma biblioteca, um melhor espaço para atividades físicas e sensoriais, entre outros, conforme observamos nos excertos a seguir:

Sim, bem, acho que poderia ser uma biblioteca onde pudessem ir buscar um livro, ler uma história, ver uma história. Algum material que chame sua atenção? Uma biblioteca, para que eles tenham material que possam utilizar (FM8, 17/12/2020, tradução nossa).⁴
Bom, poderia ter um espaço, poderia ser até uma mesa, com mais atividades sensoriais para esses alunos (FM7, 17/12/2020, tradução nossa).⁵

Seria uma boa se tivesse recurso para as crianças autistas que tivessem uma sala mais sensorial [...]. Tudo bem que aqui tem o parquinho de areia, mas poderiam ter muitas outras coisas sensoriais, que as crianças às vezes não conseguem mexer então, uma sala de recursos sensoriais ajudaria muito [...] (FM13, 23/03/2022, grifo nosso, tradução nossa).

Considerando o grande desenvolvimento tecnológico que passa a sociedade, os indivíduos têm cada vez mais se distanciado dos livros físicos, buscando meios virtuais para pesquisas e leituras. Nesse contexto destacamos a valorização da biblioteca escolar, como um espaço de formação do leitor, que permite o acesso a vários títulos e autores que vão contribuir com a aprendizagem (JESUS, 2015).

Além do espaço da biblioteca, o espaço de atividades sensoriais solicitado pelos pais também pode contribuir com os avanços da aprendizagem. Todas as atividades que envolvem os órgãos do sentido como tocar, sentir, cheirar, ouvir podem ser consideradas

4 Original: “Sí, bueno, creo que podría ser una biblioteca donde pudieran coger un libro, leer un cuento, ver una historia. ¿Algún material que les llame la atención? Una biblioteca, para que tengan material que puedan utilizar.”

5 “Bueno, podría tener un espacio, podría ser una mesa bueno, una mesa con más actividades sensoriales para estos alumnos.”

atividades sensoriais. A prática dessas atividades faz parte das práticas pedagógicas dentro da sala de ensino comum, podendo também ser realizada pelos professores da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde uma simples experimentação com tinta, ou uma música utilizada na sala, o que é muito comum nas salas de ensino comum, tanto em realidades brasileiras como mexicanas são consideradas atividades sensoriais. Acreditamos que nessas falas, o que os pais / familiares questionam é uma maior frequência nesse tipo de atividade, considerando que a forte preocupação do sistema educacional em repassar conteúdos previamente estabelecidos, acaba por deixar um pouco de lado essas atividades diferenciadas.

Como as entrevistas com as realidades brasileiras foram realizadas no início do ano letivo, ainda no período de verão no país, segundo a família entrevistada, esse tipo de atividade poderia aliviar a sensação de calor. Ainda nesse contexto, uma outra família também faz uma solicitação com relação ao calor e sugere o investimento de recursos em máquinas de ar-condicionado para as salas de aula.

Eu acho que as salas são muito quentes e isso deixa ele um pouco irritado. No início ele não queria vir, porque ele dizia que estava calor. Porque ele transpira muito ainda mais que ele é gordinho (risos). Eu acho que poderia melhorar nesse sentido colocar ar-condicionado na sala para esses dias muito quentes (FB20, 2022).

A família (FB20), considera as salas da escola quentes, o que de acordo com sua fala poderia causar inquietação nos estudantes. Ao conhecer o campo investigado percebemos que apesar das salas de aula serem grandes e com amplas janelas, o calor é intenso nessa estação do ano. Porém o investimento em aparelhos de ar-condicionado para a escola referida poderia acarretar outras questões, já que se trata de uma escola de educação infantil que recebe crianças de 2

a 5 anos. Essa faixa etária costuma ser mais sensível a doenças respiratórias, podendo trazer outros problemas para a escola.

Outra questão importante que surgiu tanto nas falas de realidades brasileiras quanto mexicanas, foi a oferta de aulas de música na rotina escolar. As famílias percebem o interesse de seus/suas filhos(as) em questões de musicalização e instrumentos. O acesso a esse tipo de atividade segundo elas despertaria uma maior concentração e estímulo nos(as) estudantes.

Uma musicalização que é a parte do violão, teclado essas coisas eu vejo que acalmam ele, ele se concentra parece que ele se esquece do que está ao redor e se concentra naquele instrumento. (FB8, 2022).

No caso do meu filho ele começou agora, mas ele é muito musical, extremamente musical. Se trabalhar com ele com música minha família observou que ele aprende muitas coisas pela música, então se utilizar mais a música com ele vai estimular. (FB22, 2022).

Então, acredito que seria bom, não sei, de repente uma oficina por exemplo, de artes plásticas ou de música. Tenho visto que os meninos também desenvolvem seu intelecto também com a música (FM7, 2020, tradução nossa).⁶

[...] sobre a música, esta é uma atividade extra que poderia ter para os estudantes (FM9, 2020, tradução nossa).⁷

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a música é uma das linguagens que constitui o componente curricular obrigatório da educação básica. Embora nem todas as escolas brasileiras e mexicanas ofereçam uma disciplina específica de música, o uso

6 Original: “[...] Entonces estaria bien, no sé um taller, por ejemplo, de artes plásticas, o de música. He visto que los niños desarrollan su intelecto También com la música (grifo nosso).”

7 “[...] sobre la música, esta es una actividad extra que podría tener para los estudiantes.”

da música é muito comum pelos professores com os estudantes na sala de aula do ensino comum. As atividades que envolvem a musicalização estimulam a oralização das crianças, principalmente na educação infantil quando ainda estão desenvolvendo a fala. Além disso, permite aos/às estudantes se expressarem (ANJOS, 2020; GOMES, 2022).

Nesse sentido, observamos a importância de uma organização pedagógica escolar que priorize o desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo. Afinal, a escola é a instituição básica da sociedade que possibilita por meio das interrelações que os(as) estudantes e todos ali inseridos desenvolvam seus aspectos históricos, sociais e culturais (GOMES, 2022; CRUZ E SARAT, 2022).

Embora, a função primeira da escola seja o ensinar a ler, escrever e calcular o ambiente escolar não se restringe a essas funções. O sentido da escolarização para o indivíduo é muito mais amplo, tratamos aqui da constituição da identidade-eu. Que de acordo com Elias:

[...] A continuidade do processo de desenvolvimento é uma das precondições para a identidade de uma pessoa no decorrer de um processo que se estende por anos a fio. A forma posterior da pessoa emerge, necessariamente, das consequências das formas anteriores (ELIAS, 1994, p. 153).

Isso significa que, a formação do indivíduo adulto, emerge necessariamente desse processo de desenvolvimento de sua identidade que ocorre durante a escolarização. É uma socialização mediada pelo conhecimento que permite a todos os indivíduos que perpassam pela escola construir sua identidade-eu que é formada através das inter-relações com a identidade-nós.

Nesse sentido, destaca o autor que “[...] o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros. A estrutura e a configuração do controle comportamental de um indivíduo dependem da estrutura das relações entre os indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 56).

Com base nessas reflexões, percebemos a escola como o espaço que permite esse desenvolvimento por completo. O acesso a novos saberes em meio às relações de interdependência que são construídas na figuração escolar direcionam a formação de cada indivíduo ali inserido.

Ao buscar compreender a perspectiva dos pais com relação às necessidades dos(as) estudantes com deficiência, percebemos que diversos são os apontamentos considerados por eles, desde fatores simples até os mais complexos. Contudo percebemos que muitos deles consideram a escola suficiente para seus/suas filhos(as).

Ressaltamos que as escolas têm um papel fundamental na formação integral dos estudantes nas sociedades recentes (GOMES, 2022; CRUZ E SARAT, 2022). Conforme visto, as falas citadas acima apontam que a escola tem oferecido uma educação completa. Nesse contexto, destacamos a fala da família FB25 ao dizer que o ensino chega a ser surpreendente.

Ver a escola pelas lentes das famílias nos permite abrir caminhos que possam direcionar ações que possibilitem os avanços na inclusão de estudantes com deficiência. Essa universalização escolar, “[...] tem provocado um processo de redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais” (SOBRINHO, PANTALEÃO E CARVALHO, 2018, p. 200).

Diante da execução dessas políticas as escolas têm sido a porta para o rompimento das barreiras de exclusão. Colaborando para que os(as) estudantes com deficiência ou não, estejam preparados(as) para exercerem seu papel de cidadão.

Desse modo, as ações dos indivíduos vão sendo constituídas e remodeladas dentro da figuração escolar, modificando assim modos de agir e pensar. Essas mudanças ocorrem mediante o tempo e o espaço, no movimento das relações de interdependência entre os indivíduos.

Essa formação do estudante/cidadão só é possível diante dessa relação com o outro, pois de acordo com Elias,

[...] como em um jogo de xadrez, cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento no tabuleiro social, jogada que por sua vez acarreta um movimento de outro indivíduo – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos –, limitando a autonomia do primeiro e demonstrando sua dependência (ELIAS, 2001, p. 158).

Sob tais discussões, entendemos a escola como o espaço público que permite essa mobilização para a construção de novas políticas públicas. É nela que surgem as demandas que vão subsidiar a formação da sociedade. São nessas relações que construímos nosso “eu” repleto dos “nós”.

Considerações finais

A realização deste estudo nos permitiu aprofundar nossos conhecimentos nas pegadas já deixadas historicamente pela sociedade na escolarização dos estudantes com deficiência, possibilitando-nos traçar novos caminhos. Elias (1994; 2001) nos faz refletir sobre esse processo social do qual, ainda que inconscientemente, fazemos parte. Deleitados nos constructos eliasianos, tivemos como objetivo principal deste capítulo compreender as condições de oferta escolar para estudantes com deficiência no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses(as) estudantes.

Percebemos a extrema relevância no estudo dessa temática, quando consideramos o papel das famílias no processo de inclusão dos estudantes com deficiência não somente na escola de ensino comum, mas na sociedade. Nessa perspectiva, o presente estudo nos possibilitou realizar essa reflexão e despertar esse olhar pelas lentes dos pais/familiares brasileiros e mexicanos.

Nesse sentido ressaltamos que as escolas foram ocupando um lugar de extremo valor nas sociedades recentes, não somente na

questão educacional, mas como um espaço que permite aos indivíduos a participação na sociedade desenvolvendo sua função no processo civilizador. Portanto, a escola é entendida como uma figuração específica que oferece condições e possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos, como por exemplo na socialização, na comunicação e em sua autonomia.

Certamente este estudo não se encerra por aqui, afinal ainda existem muitos caminhos a serem trilhados pelo processo de inclusão. Por isso é necessário que sigamos em busca de avanços nesse processo, passando por investimentos, ações e dedicação, para que todos, sem discriminação, tenham acesso à educação de maneira plena.

Referências

- ANJOS, C. R. **A sociologia figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão**. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ARIOZA, C. S. **Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CRUZ, G. A.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, [s. l], v. 5, n. 13, p. 19-33, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br>. Acesso em: 24 ago. 2022.

- ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- GOMES, N. R. N. **Práticas pedagógicas com crianças que apresentam o transtorno do espectro autista não verbal**: um estudo de caso. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- JESUS, P. S. O papel da biblioteca escolar na formação do leitor crítico. **Educação, Gestão e Sociedade**, São Paulo, v. 5, n. 17, p. 1-17, 2015.
- MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a relação família – escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015.
- 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, set./dez. 2006.
- OLIVEIRA, G. M. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência**: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- OLIVEIRA, I. M. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (org.). **Práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.
- PANTALEÃO, E. P.; GOMES, N. R. N.; CARVALHO, E. Interdependência na figuração família: escola na inclusão do estudante com deficiência. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 66-81, jul./dez. 2015.

- ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.
- SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.
- SOBRINHO, R. C. *et al.* O papel dos governos e dos mecanismos legais nos processos inclusivos escolares. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 195-216, jan./abr. 2018.

Licenciaturas, educação especial e processos inclusivos: concepções de futuros professores em foco

Adriana Teixeira Costa • Lucas de Souza Leite • Edson Pantaleão

Dada a importância de a formação de professores ter orientações direcionadas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, refletir sobre tais aspectos se configura como tarefa importante para o processo de inclusão, em que há uma presente discussão acerca dos desafios que existem na formação dos egressos. Nesta seara, diferentes estudos (SAVIANI, 2005; FREITAS, 2012; POKER *et al.*, 2017) apontam que é dado pouco direcionamento para o debate acerca dessa modalidade da educação na formação inicial.

As questões a serem enfrentadas na formação inicial de professores são históricas e o professor é elemento crucial, já que se torna peça importante neste percurso, enquanto mediador no processo educacional que visa, por meio de sua ação pedagógica, a transformação da prática social (SAVIANI, 2005).

Neste sentido, a presente pesquisa se propõe a analisar o campo da formação inicial docente em face dos pressupostos da inclusão educacional, tendo como objetivo geral, analisar as percepções de estudantes de licenciatura acerca do seu processo formativo em relação à oferta curricular relacionada à temática da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Tendo isso delineado, destacamos que a pesquisa, de natureza qualitativa, configura-se enquanto um estudo de caso. A recolha dos dados foi realizada por meio de aplicação de questionário por meio da plataforma da própria Universidade, intitulada *Enquetes Ufes*, tendo como sujeitos da pesquisa, os estudantes de licenciatura da Ufes. Desta forma, como problema de pesquisa, tem-se a seguinte interrogação: “O que os estudantes de licenciatura da Ufes pensam a respeito da sua formação em relação à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?”.

Nesta ótica, utilizamos como base teórico-epistemológica os pressupostos da teoria figuracional do sociólogo Norbert Elias (1990, 1990, 2006), com ênfase nos conceitos de *figuração*, *interdependência* e *processo social*, para tecer reflexões acerca da formação docente e a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial⁸. Esses conceitos permitem-nos compreender que os processos formativos-educativos dos estudantes constituem processos interdependentes aos processos formativos-educativos dos docentes.

Colocar o campo de formação inicial de professores da Ufes em evidência significa também refletir sobre a qualidade da educação no Espírito Santo, o que torna a fundamental, pois a formação docente precisa ser frequentemente pensada e analisada, entendida como um

8 Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são considerados público da Educação Especial, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação.

processo de constituição profissional e referenciada cientificamente na perspectiva da inclusão escolar.

Aspectos metodológicos

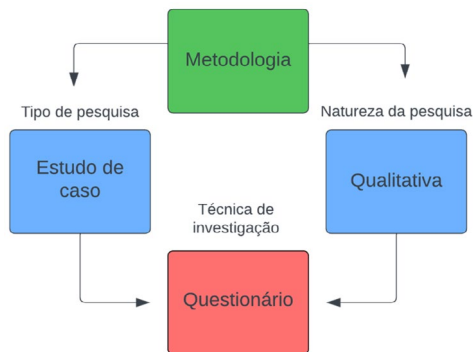
Em termos metodológicos a pesquisa, com abordagem qualitativa, permite a interação entre pesquisadores e os sujeitos das situações investigadas, não se preocupando com o quantitativo (representatividade numérica), mas com o aprofundamento da compreensão/reflexão, seja ela de um grupo ou indivíduo (MICHEL, 2015). Para consecução dos objetivos propostos, utilizamos dos pressupostos da pesquisa do tipo estudo de caso. Esse tipo de pesquisa consiste em investigar um fenômeno dentro do seu contexto, pois, conforme destaca Gil (1996), visa proporcionar um conhecimento amplo e detalhado por meio do estudo de um ou mais objetos. Dessa maneira, o estudo de caso permite explorar situações do dia a dia, em que não se encontram compreendidos explicitamente, utilizando-se de forma descritiva a investigação, explicando as variáveis em que se encontram situações complexas a serem analisadas (GIL, 1996). O tipo de estudo de caso utilizado é o de pretensão analítica, que reúne dados para fundamentar a discussão da temática, partindo da análise de um ou dois casos específicos para análises mais gerais/amplas, cujo foco de investigação deve estar centrado na comparação e na compreensão (GIL, 1996).

A pesquisa teve como sujeitos, licenciandos da Ufes que, segundo informações do site da Universidade, possui quatro *campi* universitários, divididos em três municípios capixabas, que são: o *campus* de Goiabeiras e Maruípe, em Vitória, um *campus* em São Mateus (no norte do estado) e outro em Alegre (sul do ES).

Para a produção de dados com os licenciandos, o levantamento foi realizado por meio da aplicação de questionários, divulgados via *e-mail* institucional, e realizados através da plataforma intitulada

Enquetes Ufes. Adicionalmente, para a produção dos dados, utilizamos o Projeto Pedagógico-Curriculares (PPC) e as ementas das disciplinas para tecer análises acerca da oferta curricular. A metodologia de pesquisa deste subprojeto é resumida na figura seguinte (Figura 1):

Figura 1: Esquema metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores.

Análise de conteúdo

Com a obtenção das respostas do questionário e o material bibliográfico, os dados foram organizados para a análise. Para isso, utilizamos da Análise de Conteúdo que Bardin (1977, p. 42), definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise temática se constitui, como sugere a autora, em buscar os “núcleos de sentidos” inseridos em uma comunicação, e cujas presenças ou frequências de aparição podem significar alguma coisa

para o objetivo analítico escolhido. Essa técnica de análise desenvolve-se em três fases: pré-análise, seleção das unidades de análise e o processo de categorização.

O tópico a seguir apresenta os resultados e as discussões baseados nos dados obtidos por meio do questionário aplicado. Além disso, os dados foram analisados à luz da teoria eliasiana, buscando compreender as interdependências entre os processos de ensino e aprendizagem, no contexto dos cursos de licenciatura, correlacionados ao âmbito da Educação Especial.

A sociologia figuracional e a formação na perspectiva da educação especial

O aporte teórico-epistemológico da pesquisa está embasado nas formulações teóricas do sociólogo Norbert Elias, trazendo três conceitos principais: figuração, interdependência e processo social. A sociologia figuracional de Elias direciona nossa compreensão acerca dos processos interdependentes que permeiam a formação docente, buscando entender o papel das cadeias de relação que atravessam a formação profissional e a oferta formativa.

Dessa maneira, o referido teórico define o conceito de figuração, sendo: “do entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais” (ELIAS, 1993, p. 140). Desse modo, o conceito permite-nos apontar a maneira de organização e de integração dos indivíduos em sociedade, possibilitando superar as divergências das teorias sociológicas que colocavam o “indivíduo” acima da sociedade e outras que colocavam a “sociedade” acima do “indivíduo” (ELIAS, 2001b, p. 148). Nessa perspectiva, podemos refletir através desse conceito que as figurações sociais que os indivíduos constituem correspondem a uma ação coletiva. Assim, a constituição das figurações sociais se dá por um conjunto de formações sociais que operam para determinada ação, o que nos leva a compreender a questão organizacional

do currículo destinado à formação docente pensando nos conteúdos da Educação Especial.

Considerando que ainda existem, no contexto formativo, práticas e políticas segregacionistas, que acabam por enfraquecer e/ou não possibilitar a devida formação, pois o público da Educação Especial possui sua organização natural diferenciada em relação aos outros estudantes, com características que podem diferenciá-los do aprender a agir, falar e sentir no convívio com o outro, a formação considerando esse público também deve ser diferente.

A organização social dos estudantes da Educação Especial difere da dos demais, especialmente no que se refere ao convívio, aspecto fundamental no processo civilizador de acordo com Elias (1994a). Durante muito tempo, esse público esteve sujeito a um modelo segregado de escolarização, progressivamente substituído por classes inclusivas, onde estudantes com e sem deficiência compartilham o mesmo espaço. Essa transição reflete a constante transformação da Educação Especial, influenciada pelas mudanças na escola e nas políticas públicas.

Nesse sentido, fazemos parte de um processo histórico-social contínuo, no qual a humanização ocorre à medida que assimilamos padrões que Elias (1993) conceitua como parte do processo civilizador.

Outro conceito que nos ajuda a pensar essa questão é o de processo, que para Elias (1993), é o reflexo das mudanças nas cadeias de interdependência humana, originadas das próprias teias de interdependência social – relações sociais em que os indivíduos seguem regras de comportamento e, de certa forma, realizam diferentes trocas) (ELIAS, 1980). Atrelado a isto, Elias conceitua que o “O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração” (ELIAS, 2002, p. 29).

Sendo assim, ao pensarmos nas diferentes vertentes que atravessam o sistema educacional, a questão da inclusão das pessoas com deficiência e a formação docente, se configuram como processos sociais, por não se construírem de maneira isolada. São nesses processos e

nas figurações que se formam a partir deles que conseguimos compreender as transformações que ocorrem na estrutura social e escolar.

Portanto, compreende-se que esses dois conceitos conversam e, dessa maneira, trazendo para o âmbito da formação de professores, não podemos considerar as ações sociais como ações individuais, já que o indivíduo tem sempre a necessidade de estar constituído numa rede de relações interdependentes, visto que a formação de professores vai além do estudo obtido em um centro de formação, além daquele conhecimento tradicional professor-aluno. Ela é alcançada também na aprendizagem em grupo, na discussão de experiências profissionais, considerando a função social escolar, ou seja, precisa haver a socialização entre pessoas. Segundo Elias (1994a, p. 160), há dois traços que comprovam que os seres humanos estão estreitamente conectados:

[...] a capacidade de transmitir um registro simbólico do conhecimento social de uma geração para outra, sendo esse conhecimento mutável e, portanto, passível de crescimento; e, em segundo lugar, a inexistência de uma forma de socialização biologicamente determinada, isto é, específica de uma espécie [...].

Desse modo, no processo de transmissão do conhecimento, a instituição escolar apresenta um papel importante no processo dos indivíduos, por ser um espaço não só de trocas de conhecimento, experiências, mas também do domínio de emoções e comportamentos, voltado para a socialização e o principal local de transmissão do registro simbólico do conhecimento citado por Elias (1994a).

Resultados e discussões

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), até o ano de 2024 existia um total de 5.156 estudantes com vínculo ativo matriculados presencialmente, nos 18 cursos de licenciatura da Ufes, sendo que desse quantitativo, obtivemos a participação de 1,82% da população total.

O questionário aplicado, foi organizado contendo 20 questões (abertas e fechadas), elaboradas tendo como base a literatura levantada e os questionários que foram divulgados via *e-mail* institucional da universidade para os cursos selecionados: todas as licenciaturas dos três *campi* da Ufes (Goiabeiras, São Mateus e Alegre), ficando disponíveis para preenchimento durante o período de um mês.

Durante o período em que o questionário ficou disponível para respostas, obtivemos um total de 94 respostas, sendo que destas, 61 estavam parcialmente preenchidas e 33 respondidas por completo. Dessa maneira, a fim de apresentar um panorama conciso nas nossas análises, consideramos apenas as respostas completas (33 respostas).

Desse total (33 respostas), foram respondidas aproximadamente 51,6 % de estudantes do sexo feminino e 48,4% do sexo masculino. Em paralelo, vale ressaltar que o questionário foi enviado para todos os cursos de licenciatura (18 cursos) porém não obtivemos representantes de todos os cursos, de modo que a maioria foi proveniente de 13 cursos, os quais servirão de base para as análises. Segue abaixo as informações a respeito da quantidade de participantes de cada curso.

Tabela 1: Informações sobre a quantidade de participantes por curso

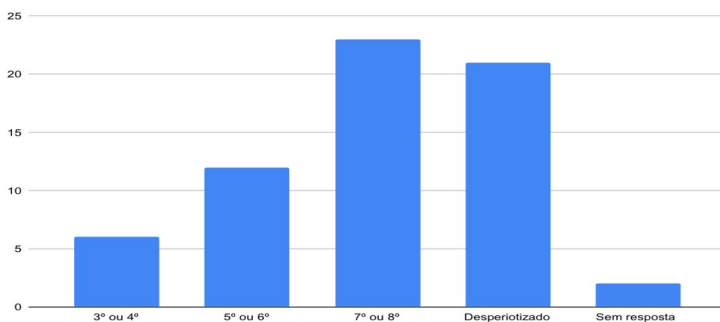
Curso	Nº de Participantes	Gênero		Média de Idade
		Feminino	Masculino	
Artes Visuais	3	2	1	30,33
Ciências Biológicas	3	3	0	23,66
Educação Física	1	1	0	22
Filosofia	1	0	1	60 ou mais
Física	4	0	4	33,25
História	5	3	2	46
Letras Português	2	1	1	24,5
Letras Inglês	3	2	1	37
Letras Português-Espanhol	2	2	0	24,5
Matemática	4	1	3	34
Música	2	1	1	34,5
Pedagogia	1	1	0	32
Química	2	1	1	29,5
Total	33	18	15	-----

Fonte: Elaborada pelos autores.

No gráfico a seguir mostramos o período dos estudantes participantes da pesquisa, no atual momento das respostas. Para responderem as perguntas selecionadas, foram delimitados, estudantes a partir do 3º período, pois, são os que possivelmente já estariam tendo o primeiro contato com conteúdos relativos à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Gráfico 1: Período dos estudantes participantes da pesquisa

Gráfico 1 - Período dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (Costa; Leite e Pantaleão, 2024).

O gráfico ilustra que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa, estão situados nos períodos finais (7º e 8º período), dos seus respectivos cursos, o que nos revela que os participantes possivelmente já tiveram, ou deveriam pelo menos ter algum contato com teorias relacionadas e com o público.

Os questionários foram elaborados por meio da plataforma de inquéritos da própria universidade, intitulada “Enquetes Ufes”, que faz uso do software livre *Lime Survey*. Durante a elaboração, pensamos em questões abertas e fechadas que buscaram captar a compreensão dos estudantes de licenciatura dos *campi* acerca de temas relacionados ao eixo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, para então analisar em que medida a oferta formativa contribuiu para a construção desses saberes durante o curso de formação inicial de professores.

Nesse viés, os estudantes matriculados em cursos de licenciatura da Universidade se caracterizam como os principais sujeitos da pesquisa. Segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) a Ufes possui quatro *campi*, divididos em três municípios capixabas, quais sejam: os *campi* de Goiabeiras e Maruípe, em Vitória; o *campus* “Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES)”, em São

Mateus, no norte do ES; e o *campus* de Alegre, no município de Alegre, região sul do estado.

O *campus* de Maruípe, em Vitória, denominado Centro de Ciências da Saúde (CCS), concentra cursos e atividades relacionadas à saúde, tais como enfermagem, fonoaudiologia, fisioterapia, medicina etc., e por essas razões, este curso não se configura como campo empírico da presente pesquisa, que realizará suas análises a partir dos dados produzidos com estudantes dos outros três *campi*, Goiabeiras, São Mateus e Alegre.

Sendo assim, buscamos identificar quantos e quais são cursos de graduação, na modalidade de licenciatura, ofertados no âmbito da Ufes nesses *campi*: Goiabeiras, São Mateus e Alegre. Para esse objetivo, acessamos o site oficial da Universidade, na aba de cada *campus*, para obter as seguintes informações: O *campus* de Goiabeiras da Ufes conta com sete Centros de Ensino, dos quais cinco ofertam cursos de licenciatura, representados no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: Cursos de licenciatura e seus respectivos Centros de Ensino da Ufes

Centro de Ensino	Cursos	<i>Campus</i>
Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS)	Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.	Alegre
Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES)	Ciências Biológicas, Educação do Campo, Física, Matemática, Pedagogia e Química.	São Mateus
Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)	Educação Física	Goiabeiras
Centro de Artes (CAR)	Artes Visuais e Música	Goiabeiras

continua

Centro de Ensino	Cursos	Campus
Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN)	Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras Português, Letras Inglês, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Francês e Letras Português-Italiano	Goiabeiras
Centro de Ciências Exatas (CCE)	Física, Matemática e Química	Goiabeiras
Centro de Educação (CE)	Pedagogia e Educação do Campo	Goiabeiras

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da
Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) – 2013.

Educação Especial nos cursos de licenciatura

Em análise aos Projetos Pedagógicos-Curriculares (PPCs), observamos que é recorrente a valorização da diversidade e diferença. Tais discursos produzem o significado da diversidade como sinônimo da diferença ao se relacionar com a Educação Especial. Abaixo selecionamos três excertos nos quais tais discursos percorrem:

– Proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, **promovendo a valorização da diferença e diversidade social**. (excerto dos objetivos específicos do Curso de Pedagogia, PPN1, grifo nosso).

– Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em Educação Especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, **a diversidade e a escola inclusiva**. (excerto da disciplina de educação e inclusão do Curso de Educação Física, grifo nosso).

Na maioria dos discursos inclusivos, a diversidade e diferença são tomadas como sinônimos. No entanto, conforme argumenta Skliar (2010, p. 201), apesar da sua aparência de similaridade, tais termos são diferentes, entre a diversidade e a diferença existe uma discrepância, uma distância política e teoricamente opressora.

O conceito de diversidade e de diferença constituem ideias divergentes, e a prática de fazer deles o mesmo significado retorna todo discurso ao ponto de partida colonial⁹. Pensando nessa perspectiva, a diversidade pode englobar diversas vivências em termos de diferenças culturais, de identidade e de experiência, já a diferença é tida como a noção de que há a existência de conflitos e desigualdades que permeia a vida do indivíduo e que de certa forma, exigem a transformação social e a necessidade de políticas sociais.

Além de pensar nos objetivos e na postura política dos cursos diante do desafio da Educação Especial, colocamo-nos a pensar acerca de quais disciplinas compõem a grade curricular das licenciaturas, identificando quantas disciplinas voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, existem são ofertadas em cada curso, se são obrigatórias ou optativas, bem como se há a existência de alguma disciplina predominante em diferentes cursos, e se essa disciplina é ofertada somente pelo Centro de Educação. Desse modo, essa e outras questões são respondidas no próximo tópico, que trata das ementas das disciplinas.

9 Sobre a História da Educação Especial no Brasil, autores como (Bueno, 1993; Januzzi, 1992; Mazzota, 1996 e outros) se debruçam para dialogar sobre a temática e ilustram uma exclusão no período colonial, prevalecendo um descaso da educação voltada para as minorias, e que as poucas instituições existentes, atuavam pautadas em uma concepção médico-pedagógica.

Disciplinas correlatas à Educação Especial/ Educação Inclusiva

Ao analisar as disciplinas correlatas a Educação Especial/Educação Inclusiva nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, observamos se essas disciplinas apresentavam em sua grade, disciplinas correlatas ao eixo da Educação Especial ou da Educação Inclusiva, refletindo se essas disciplinas davam o direcionamento para o trabalho com o público da Educação Especial.

Quadro 2: Cursos de licenciatura da Ufes e suas disciplinas obrigatórias e não obrigatórias, correlatas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Curso	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Não Obrigatórias
Artes Visuais Ciências Sociais Geografia História Letras Português Letras Inglês Letras Português-Espanhol Letras Português-Francês Letras Português-Italiano Matemática Química	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	
Ciências Biológicas Educação Do Campo Filosofia Física	– Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) – Educação e Inclusão	

continua

Curso	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Não Obrigatórias
Educação Física	– Educação e Inclusão – Educação Física, Adaptação e Inclusão – Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas – Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	
Música	– Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino das Artes	
Pedagogia	– Educação Especial – Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	– Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica e demais Modalidades de Ensino – Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares, Processos Avaliativos – Educação Especial: Processos de Ensino Aprendizagem, Organização Escolar e Atendimento Educacional Especializado – Educação, Diferença e Inclusão

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Prograd/Ufes.

Conforme o quadro acima, apenas nos cursos de Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Física, Filosofia e Educação do Campo, apresentam disciplinas sobre a Educação Especial, com caráter obrigatório, para além da disciplina de “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais”, que é ofertada em todos os cursos analisados, dado seu caráter obrigatório, conforme Decreto Federal nº 5.626/2005. Portanto, o fato de os outros cursos não terem disciplinas específicas voltada a Educação Especial/inclusiva, não condiz com o que a Portaria MEC nº 1.793/94 menciona, isto é:

A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.

A manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve: Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Portanto, a análise da grade curricular dos cursos de formação de professores indica que, de modo geral, a Educação Especial ocupa posição secundária no currículo dos cursos, sendo pouco contemplada durante a formação, dado o número limitado de disciplinas ofertadas. Mesmo apesar das orientações previstas nas orientações legais, a oferta formativa para atuar junto com estudantes público da Educação Especial é pequena.

Ao indagar sobre as disciplinas ministradas na Ufes, voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, os estudantes apontaram suas perspectivas, analisadas a seguir. O participante abaixo comenta sobre a falta de conhecimento acerca da Educação Especial e a falta de formação inclusiva do professor, que não sabe como trabalhar com alunos públicos da Educação Especial presente

em sala. Destacando a junção do despreparo com a falta de formação inclusiva. Segundo destaca:

“Que os professores tenham conhecimento, pois, em minha turma tem autista e TDAH e nossos professores não tem conhecimento da existência deles, que **são tratados de maneiras igualitárias**” (PARTICIPANTE 1, Março, 2024, grifos nossos).

Esse comentário evidencia a necessidade da formação voltada na perspectiva inclusiva, visto que a não formação ou a formação não contextualização e fundamentada acarreta uma falta de habilidades para atuação em sala de aula. Na fala do participante da pesquisa, evidencia-se a forma como o estudante com deficiência é tratado, de “maneiras igualitária”, o que para a atuação com os alunos da Educação Especial, não basta, pois é necessário o tratamento equitativo. Conforme a Unesco (2019), a equidade educacional pressupõe a preocupação com a justiça ou com processos justos, de modo que a educação de todas(os) as(os) estudantes seja considerada como de igual importância.

Dessa forma, é observado também na fala dos estudantes, a necessidade de saber as questões envolvendo a relação professor aluno com os alunos público da educação especial, em indagações de “como fazer”, “como lidar” “o que fazer”, mais relacionado com um manual do que propriamente uma formação:

“No meu curso senti falta de abordar o preenchimento do PDI de alunos com algum transtorno, que só ouvi falar quando entrei em sala de aula. **Como lidar, e as adaptações para alunos com TDAH, TEA, Síndrome de Tourette, TOD.** É frustrante chegar em sala de aula tendo que aprender tantas coisas, tendo que produzir tantos materiais adaptados para alunos com dificuldades de interpretação e deficiência intelectual” (PARTICIPANTE 3, Março, 2024, grifos nossos).

Sendo assim, o fazer docente condiz mais com uma reflexão da prática, e não como um “manual” pronto a ser seguido. Portanto, é preciso ressignificar, desconstruir, questionar e elaborar novas maneiras de pensar o ensino, pois não existe uma maneira certa e pronta para se fazer tal trabalho, e sim na construção da boa relação professor-aluno. Os licenciandos enfatizam também a necessidade de exemplos práticos para atuarem com as questões relacionadas ao público da Educação Especial:

“Infelizmente o curso de artes visuais Licenciatura não tem como principal objetivo a formação de professores em artes, o que acaba sendo um pouco ambíguo a afirmativa, uma vez que o curso é de Licenciatura. O objetivo principal é formar artistas, e **infelizmente as discussões sobre Educação Especial são raras ou quase nulas**” (PARTICIPANTE 4, Março, 2024, grifos nossos).

“Menos seminários e mais aula mesmo. **Mais contextualização do que se estuda também (por contextualização digo exemplos práticos)**. Faltou também fazer um panorama das leis e **abordar mais a fundo a diversidade na deficiência (autismo, TDAH, dislexia, deficiências cognitivas)**. Enfim, acho que **faltou estruturar e planejar melhor as aulas**” (PARTICIPANTE 5, Março, 2024, grifos nossos).

Nessa perspectiva, também se questionou a discrepância entre a legislação, que assegura os direitos do público da Educação Especial, e sua efetiva implementação na prática. Na resposta, o participante aponta como vivenciou essa contradição:

“Quando se fala em inclusão, primeiramente, é preciso trazer ao debate que isso é um direito do cidadão/aluno. Se a Lei de Diretrizes e Bases diz que se tem direito à educação inclusiva, o **porque não se faz cumprir?** Para que a permanência e acesso desses

estudantes sejam iguais. Na fala e na lei é fácil, na prática é muito difícil, vejo isso nas escolas, com os professores. **E já senti na pele esse descaso**” (PARTICIPANTE 7, Março, 2024, grifos nossos).

Outro aspecto observado relaciona-se com a carência prática em sala de aula, em que é citado como exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):

“Projetos que dialoguem com a escola, como o PIBID. No ambiente escolar a **inclusão só se torna possível quando todo corpo pedagógico conhece as necessidades da instituição** e está disposto a cooperar com os docentes” (PARTICIPANTE 8, Março, 2024, grifos nossos).

Um outro apontamento refere-se sobre a possibilidade de inserção de disciplinas voltadas a educação inclusiva, envolvendo o seu respectivo curso de formação, como a disciplina presente no curso de artes visuais “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino das Artes – (Libras)”:

“Não acrescentaria nada nessa disciplina. Acredito que **uma boa opção seria a abertura de uma disciplina que abordasse a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva dentro da Educação Musical**” (PARTICIPANTE 9, Março, 2024, grifos nossos).

Dessa maneira, é entendido que, acerca das disciplinas correlatas ao eixo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ministradas nos cursos de licenciaturas, que a maior ênfase é dada à falta de orientação visando a atuação na prática. Conforme Glat e Pletsch (2004) este desafio é também dos próprios formadores, que precisam estar qualificados para construir estratégias de ensino não só para os estudantes com deficiência, mas para todos os integrantes de sua classe. De acordo com Pletsch (2009), de maneira geral, as

licenciaturas ainda têm dificuldade para formar professores considerando a heterogeneidade posta pelo paradigma inclusivo, o que traz como consequência a implementação de uma inclusão precarizada.

Os participantes também opinaram acerca das práticas ou saberes que podem ser incluídos e/ou mais bem trabalhados durante o curso em relação aos aspectos da inclusão escolar, responderam, que além da formação, é preciso trabalhar a prática pedagógica. Segundo eles, são necessários conhecimentos que abordem:

“Como lidar com diversos transtornos psicológicos” (PARTICIPANTE 1, Março, 2024, grifos nossos).

“Conteúdos voltados à educação que acolha os alunos considerando as diversidades em todos os sentidos” (PARTICIPANTE 2, Março, 2024, grifos nossos).

“Oficinas de aprendizagem prática” (PARTICIPANTE 3, Março, 2024, grifos nossos).

“Saberes relacionados às necessidades de aprendizagem mais comuns (dislexia, TDAH e principalmente, autismo, já que este vem crescendo)” (PARTICIPANTE 4, Março, 2024, grifos nossos).

“Todos os conteúdos que possam inserir e compreender as pessoas com os diversos transtornos” (PARTICIPANTE 5, Março, 2024, grifos nossos).

Em relação a isso, Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 46) afirmam “[...] que a organização curricular dos cursos de licenciatura não tem garantido os saberes pedagógicos necessários para responder às demandas da escola básica pública, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Desse modo, os licenciandos levantaram a necessidade de uma maior correlação teórico-prática nos cursos, no que diz respeito à ementa das disciplinas relacionadas ao eixo da Educação Especial. A pergunta subsequente do questionário, voltou-se às oportunidades

disponíveis durante a formação de projetos extraclasse. Do total, sete participantes, aproximadamente 21,2%, já participaram desses tipos de evento, conforme mencionam:

“No Núcleo de Acessibilidade da Ufes!” (PARTICIPANTE 1, Março, 2024).

“LAEFA – Laboratório de Educação Física Adaptada” (PARTICIPANTE 2, Março, 2024).

“Palestras online sobre Educação Especial” (PARTICIPANTE 3, Março, 2024).

“PIBID” (PARTICIPANTE 4, Março, 2024).

“No Núcleo de Acessibilidade da Ufes!” (PARTICIPANTE 5, Março, 2024).

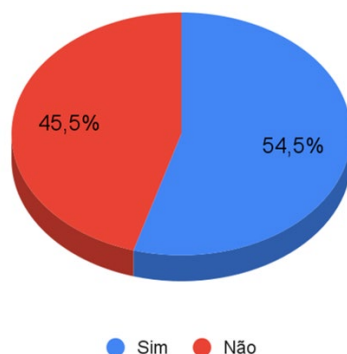
“LAEFA – Laboratório de Educação Física Adaptada” (PARTICIPANTE 6, Março, 2024).

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa responderam que não participaram de projetos extraclasse relacionados à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Segundo os licenciandos quando há o interesse por tais temáticas, as mesmas devem ser buscadas em eventos acadêmicos internos e externos à Universidade, pois é percebido que são discussões ainda ausentes dentro do espaço universitário.

Experiência/Contato com o público da Educação da Educação Especial

Ao analisar a relação dos licenciandos com o público da Educação Especial, foi indagado se os licenciandos já tiveram alguma experiência durante o estágio, tanto na aplicação e/ou orientação em atividades pedagógicas, quanto em contato, em caso do estágio ser apenas de observação em sala, com alunos público-alvo da Educação Especial. Conforme o gráfico abaixo (gráfico 2).

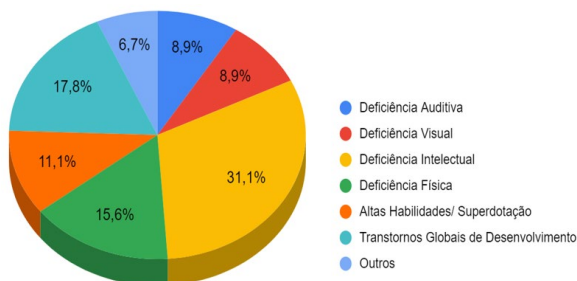
Gráfico 2: Experiência/contato com alunos públicos da Educação Especial



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa maneira, dos 33 participantes da pesquisa, 18 (54,5%) apontaram que já tiveram alguma experiência/contato com alunos público da educação especial e 15 (45,5%) que não tiveram experiência/contato. Nessa perspectiva, foram respondidas em sequência, se acaso tiveram experiência/contato, quais as tipologias de deficiências predominaram, conforme ilustramos no gráfico abaixo (Gráfico 3):

Gráfico 3: Tipologias de deficiência que os participantes tiveram contato/experiência

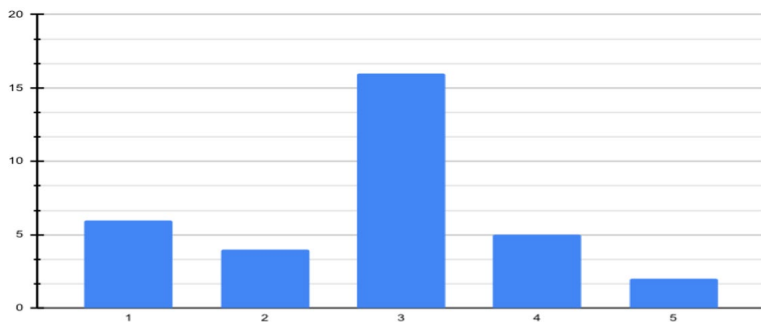


Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale ressaltar que os participantes poderiam marcar mais de uma opção de deficiência. Sendo assim, as deficiências que os participantes tiveram maior experiência/contato foram: a Deficiência Intelectual, com 31,1%, Deficiência Física, com 15,6% e Altas Habilidades/Superdotação com 11,1%.

Dessa forma, essas três tipologias explicitam o que é mais comumente visto e presente nas salas de aula. Em contrapartida, as deficiências que tiveram menor ocorrência foram a Deficiência Visual e a Deficiência Auditiva, ambas com 8,9% das respostas. Na pergunta seguinte, indagou-se se os licenciandos sentem-se capacitados para atuar com as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e os níveis foram divididos em: 1 – Muito Capacitado; 2 – Capacitado; 3 – Parcialmente Capacitado; 4 – Pouco Capacitado; 5 – Não Capacitado. As respostas são ilustradas no gráfico a seguir (Gráfico 4).

Gráfico 4: Nível de formação para atuar com os alunos Público da Educação Especial



Fonte: Elaborado pelos autores.

No gráfico acima, de 33 respostas, 16 mencionam que se sentem parcialmente capacitados. Essa informação indica uma ausência na formação dos futuros docentes, que atuarão com esses estudantes em suas classes.

Dessa forma, essa ausência formativa pode resultar em um receio na atuação inclusiva, apontando como os futuros professores se sentem diante dos desafios da inclusão. Esse quadro nos conduz ao entendimento de que os estágios, oportunizados no decorrer do curso, podem ser pensados para auxiliar no processo inclusivo. Segundo a Lei 11.788, de setembro de 2008, Art. 1º, o estágio é definido como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da Educação Especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Desse modo, o estágio visa o aprendizado das competências inerentes à atividade profissional, existindo em duas modalidades, o supervisionado, requisito para aprovação no curso de formação, e o não obrigatório, que contribui para o reforço da aprendizagem na área, contribuindo para a formação do licenciando.

Dessa maneira, as experiências vividas na sala de aula, as observações e interações com os educandos, são imprescindíveis para o entendimento do processo de ensino aprendizagem, e o estágio tem essa finalidade, qual seja, a de aproximação o estudante licenciando do que ele atuará futuramente, auxiliando o acadêmico para a *práxis docente*. Por essa razão, consideramos que o estágio dá o sentido da profissão, da realidade das escolas e do trabalho docente nessas instituições.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos o objetivo de analisar as concepções dos licenciandos da Ufes, sobre o seu respectivo processo de formação em relação a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, refletindo também sobre a oferta curricular dos cursos e suas respectivas ementas direcionadas a Educação Especial dos quatro *campi*.

Compreendemos que a Universidade tem como função social, promover a formação docente, inicial e contínua, visto que contempla o ensino, a pesquisa e extensão, de forma a propiciar a relação entre a teoria e a prática (GLAT; PLETSCH, 2004).

Considerando isso, a inserção de disciplinas e a oportunidade formativa de outros conhecimentos relacionados à inclusão escolar é de suma importância, uma vez que a universidade tem como função social a formação de profissionais qualificados para garantia do acesso ao ensino de qualidade e do exercício da cidadania.

Portanto, algumas conclusões são possíveis de serem agrupadas decorrentes das análises dos PPCs dos cursos de licenciatura da Ufes, de modo que apenas seis cursos (Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Física, Filosofia e Educação do Campo) apresentam disciplinas sobre a Educação Especial com caráter obrigatório, além da disciplina de Libras, que se encontra presente em todos os cursos analisados (18), por ser de inserção obrigatória.

Por outro lado, o curso de Pedagogia é o curso que mais oferece disciplinas da Educação Especial na sua grade. Contudo, ao analisar as respostas dos licenciandos a respeito de sua formação, percebe-se que os licenciandos reconhecem que para um modelo educacional inclusivo, é necessário também a construção de saberes práticos.

Compreende-se, por assim dizer, que um caminho possível seria a realização de um estágio curricular na área da Educação Especial/inclusiva para o licenciando conhecer as particularidades desses educandos no contexto educacional inclusivo, que lhe apresente condições de aprendizagem específicas. Essa proposta precisa, entretanto,

considerar algumas questões, mas principalmente a carga horária extensa dos cursos. Além disso, enfatizamos que a formação para atuação com estudantes públicos-alvo da Educação Especial, não se esgota em um estágio/ ou disciplina, pois compreendemos que a formação é ampla, contínua e complexa, permeada por diferentes questões acadêmicas, pessoais, experienciais etc.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. [Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores]. **Censo Escolar Sinopse**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: fev. 2023.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011. p. 119-143.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ELIAS, N. **Escritos & ensaios**: v. 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. São Paulo: Record, 2000.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 22 maio 2024.

- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração dos trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 40-47, abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l], v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- UNESCO. **Covid-19 educational disruption and response**. [S. l]: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://en.unesco.org>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Estudantes com deficiência visual no ensino regular: uma conversa com a Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno¹⁰

*Gildásio Macedo de Oliveira • Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo •
Denise Meyrelles de Jesus*

A Constituição Federal de 1988, ao fundamentar o ordenamento jurídico no princípio da prevalência dos direitos humanos, se comprometeu a alinhar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos moldes dos tratados e convenções internacionais. Dessa forma, preconiza à garantia do Atendimento Educacional Especializado

10 A pesquisadora compôs a banca de mestrado de Macedo (2025). Dissertação intitulada “Escolarização de estudantes com deficiência visual: um estudo sobre o atendimento educacional especializado”. Aproveitando sua colaboração na avaliação/qualificação do trabalho acadêmico, ela nos concedeu a entrevista para produção do presente texto.

(AEE) (dupla matrícula) *preferencial* no ensino regular. Essa disposição constitucional representa um marco legal significativo, visando assegurar a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso à educação. Concordamos com Almeida, Guimarães e Melo (2023) que o termo “preferencial” tem que ser lido com atenção, pois pode acarretar entendimentos forçosamente dúbios, como se fosse um “direito de escolha” o local do atendimento complementar e/ou suplementar que os estudantes com deficiência demandam à Escola. Oliveira (2021) assevera que no Espírito Santo, o pano de fundo desse argumento foi utilizado para garantir a sustentabilidade financeira do setor filantrópico, via terceirização do AEE, mantendo a constância de repasses dos recursos públicos para as instituições especializadas, em detrimento da necessidade de maior investimento na escola pública¹¹. Cabe reforçar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – reiterou que Educação constitui direito da pessoa com deficiência. Frisando que é dever da escola regular alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Ou seja, não restam dúvidas que o *lôcus* do aprendizado é a escola regular, local onde o convívio ocorre com todos os alunos (independentemente de sua condição) e o respeito as diferenças e valorização da diversidade são buscados, sem se descuidar para que não ocorra nenhuma forma de violência, negligência e discriminação.

Concordamos com a leitura do cenário atual da Educação de Kassar (2024). Para a autora um dos grandes desafios presentes na educação contemporânea, refere-se aos condicionantes impostos pelas políticas econômicas (mercantil/neoliberal/meritocrática/privatista) às políticas educacionais. De forma que “[...] as políticas para a **Educação são pensadas e efetivadas precariamente**, dificultando e,

11 Mais detalhes vide Oliveira (2021); Oliveira *et al.* (2024).

às vezes impedindo, que a escola cumpra sua função social de formação integral do ser humano (Kassar, 2024, p. 191, grifos nossos).

Nesse sentido, não é incomum o alcance de conquistas legais, mas com pouco impacto na prática (popular “chão da escola”). Pois, o fundo público voltado para educação passa a ser muito disputado, principalmente devido a vinculação anual para essa área (União nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino) (BRASIL, 1988). Como nos lembra Oliveira (2021)¹² precisamos estabelecer balizas para frear os mecanismos, de aparente legalidade, que minam recursos públicos que deveriam ser investidos integralmente na educação pública.

A perspectiva educacional pautada nos direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, busca a equidade formal e a superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008). Com efeito, não é de difícil compreensão, entender que o desafio colocado a todo gestor público, é a priorização de investimento sistemático de apoios¹³ – centrados e facilmente disponíveis – para os estudantes com deficiência e para os professores na classe comum (escolarização).

Para refletirmos *sobre e a partir* dessas questões que nos movem, entrevistamos a Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno, professora associada aposentada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Conforme aponta Gil (2008), a entrevista colabora para melhor compreensão da linguagem e dos discursos, muitas vezes

12 O autor aponta 07 (sete) possíveis caminhos/ sugestões que podem auxiliar nessa empreitada. Vide Oliveira (2021, p. 211-2013).

13 **Entendemos como investimento sistemático de apoios** os recursos e materiais didáticos acessíveis, tecnologia assistiva (TA), estratégias para a promoção da acessibilidade (ao currículo e aos espaços escolares), além de recursos humanos especializados. Inclui-se também a redução de alunos por sala e maior tempo de planejamento para os docentes (para cada aula um tempo de planejamento. Ou seja, 50% da carga horária de trabalho, reservada ao planejamento).

pouco explícitos nos documentos técnicos legais. Nessa intenção, consideramos a entrevista um importante instrumento, a qual pode ser utilizada tanto para fornecer elementos para a coleta de dados, quanto para investigar um tema em profundidade.

A pesquisadora com mais de cinquenta anos de Magistério, foi idealizadora do projeto de criação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) em São Paulo, que foi doado para MEC para replicação em todos os estados do Brasil. Possui Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (Ensino do deficiente visual) pela Universidade de São Paulo USP (1986); graduação em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (1975); especialização em Intervenção Precoce na Fundação Oftalmológica de Bueno Aires (Argentina); mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (1999) e doutorado em Ensino da Educação brasileira pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (2005). Tem uma vasta produção acadêmica na área da Deficiência Visual, com obras de grande circulação como o **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**¹⁴, lançado em 2001 pelo Ministério da Educação em colaboração com o Instituto Benjamin Constant (IBC)¹⁵; e o livro **O desenvolvimento da criança com deficiência visual – da intervenção precoce à inclusão na educação infantil** lançado em 1993 e relançado em 2022, que se propõe a orientar as famílias e profissionais sobre as fases do desenvolvimento infantil, desde o nascimento até a inclusão escolar.

14 Obra completa em pdf: <https://www.deficienciavisual.pt/x-txt-Deficiencia-Visual-MarildaBruno-MGloriaMota-1.pdf>.

15 O Instituto, situado na cidade do Rio de Janeiro, é referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, com baixa visão, surdocegas ou com outras deficiências associadas à deficiência visual, que atua na educação básica e superior. Oferece o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual, com o primeiro curso de mestrado nessa área em toda a América Latina. Mais informações acesse: <https://x.gd/j2GBtG>.

A entrevista foi realizada em março de 2025, por meio do recurso *Google Docs*, que permite elaborar formulários com questões abertas e fechadas, com envio do link, facilitando, assim, a comunicação e não interferindo na metodologia que subjaz à técnica de entrevistas.

Apesar de entrevista focar na área da deficiência visual a autora traz elementos importantes para refletirmos/aproximarmos o debate sobre a modalidade da Educação Especial como um todo.

A seguir, apresentamos na íntegra a entrevista.

A entrevista

Entrevistadores:

Para começarmos, gostaríamos que a senhora fique muito à vontade para responder ou não qualquer pergunta. Quem é a profissional Marilda Moraes Garcia Bruno? Quais caminhos da sua trajetória profissional e como se aproximou da área da deficiência visual e da luta pela educação inclusiva?

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno¹⁶:

Sou uma professora com mais de cinquenta anos de atuação no magistério, formada, inicialmente em Letras pela Universidade Sagrado Coração, em Bauru, SP, onde atuava como professora de língua portuguesa em escolas públicas. Foi quando, em 1974, nasceu meu primeiro filho com DV e paralisia cerebral, o que me motivou fazer pedagogia para poder cursar a licenciatura em Educação Especial na UNESP de Marília. Naquela época a formação em Educação Especial, era possível apenas após o curso de Pedagogia.

Em meados de 1980, já morando em São Paulo, fiz a Habilitação em Educação de pessoas com Deficiência Visual, na Faculdade de Educação da

16 <https://www.youtube.com/watch?v=Swjp3Zql2Fs&t=621s> – vídeo Memórias sobre Educação Especial na SEDUC-SP – A professora Tania Regina Martins Resende relembra a importância da Marilda Moraes Garcia Bruno para área da DV.

USP. Momento em que participava da equipe técnica de Educação Especial na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão da Secretaria de Educação de São Paulo. Onde, em parceria com demais colegas escrevemos o livro “Deficiente Visual na Escolar Regular” livro de apoio e suporte à integração escolar.

Já na década de 1990, iniciamos em São Paulo, o movimento pró-inclusão escolar. Na Secretaria da Educação, em parceria com a Associação Brasileira de Assistência ao DV Laramara-SP, pudemos atender crianças cegas e de baixa visão em Programas de Intervenção Precoce e Inclusão em creches e pré-escolas.

Escrevemos o livro Deficiência visual: reflexões sobre a prática pedagógica (Bruno, 1997), onde defendíamos a inclusão escolar e apresentávamos o Projeto CAP (Centro de Apoio Pedagógico ao DV), criado para favorecer a formação de professores e servir de apoio e suporte à inclusão escolar.

Entrevistadores:

Como a senhora conceitua/define educação inclusiva/escola inclusiva?

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

*Eu compreendo a **educação inclusiva** como aquela que proporciona às pessoas a participação plena e efetiva no processo de aprendizagem, na socialização e na cultura de uma comunidade escolar.*

*Já a **escola inclusiva** é aquela que oferece as melhores oportunidades de aprendizagem, com a remoção das barreiras atitudinais, de comunicação, físicas e instrucionais. Isto quer dizer que os recursos pedagógicos e instrumentais para o atendimento às necessidades específicas desses educandos devem estar **disponíveis em sala de aula**.*

Na área da Deficiência Visual, por exemplo: os educandos cegos vão necessitar de uma máquina braille, logo na fase de alfabetização, mais tarde, da linha braille¹⁷ para avançar na leitura dos livros. Os alunos com baixa

17 A Linha Braille, ou Display Braille, é um aparelho que converte instantaneamente os textos ou dados dos computadores na forma tátil, a maioria das

visão podem necessitar de recursos ópticos e não ópticos especiais para que tenham acesso ao currículo escolar, entre outros equipamentos.

Para tanto, **torna-se fundamental a escola contemplar em seu projeto político pedagógico (PPP)** essas necessidades específicas dos educandos e o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

Por fim, entendemos a **educação/escola/inclusiva** como uma responsabilidade social compartilhada: esforços governamentais, da gestão escolar, dos professores, dos pais e da comunidade como um todo.

Entrevistadores:

Sua atuação no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) é amplamente reconhecida. Como a senhora compreende a importância dessa instituição/lugar.

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

Quando criamos o primeiro CAP na Secretaria de Educação de São Paulo, 1994, os cursos de formação específica para professores de educação especial, já eram escassos. Havia falta de livros braille e os novos professores não recebiam formação para o braille e o sorobã¹⁸.

Realizando um estágio na Educação Especial da Suécia¹⁹, nos deparamos com a antiga Escola Imperial de Cegos (internato) que com a política de integração plena transformou-se em um Centro de Recursos Tecnológicos para a formação de professores, pais e desenvolvimento de metodologias que servissem de apoio à integração plena.

linhas braille permitem dispensar os teclados tradicionais e controlar a navegação, acessar os menus do sistema e até digitar textos diretamente em braille. O valor varia conforme o modelo, com preço entre 13 a 80 mil reais.

18 Soroban (com “n”): para videntes (como chamamos os dotados de visão); Sorobã (com “ã”): o mesmo, mas adaptado do original para deficientes visuais. Vide diferença em: <https://www.sorobanbrasil.com.br/soroban-ou-soroba-qual-a-diferenca-entre-os-dois>.

19 Em Tomtebuda Ressoucers Center, em Estocolmo – Suécia.

Essa foi a nossa inspiração, elaboramos um projeto que em parceria com a universidade pudesse realizar a formação de professores. Dotamos o CAP da mais nova tecnologia do momento, com recursos de impressoras braille e ampliadores de textos importados.

Após o funcionamento do CAP-SP, doamos o projeto para o MEC, Secretaria Nacional de Educação Especial, com votos de que cada Estado da Federação pudesse ter um Centro de Apoio e Suporte à inclusão. Recorde-me que naquela época, estudantes e professores cegos não tinham acesso à máquina braille para realizar provas e concursos. Oferecíamos em comodato esses recursos.

Os professores das salas de recursos que trabalhavam no interior do Estado vinham ao CAP-DV para cursos de braille avançado, sorobã, metodologias de adaptação de recursos pedagógicos, informática, Orientação e Mobilidade (OM) que eram temas frágeis na escola pública.

Sem dúvida alguma o CAP representou um grande avanço para a Educação e Inclusão de pessoas com DV e, principalmente, como apoio e suporte à inclusão escolar.

Hoje, tenho notícias de que alguns CAP's retrocederam ou até mesmo foram extintos²⁰. Creio que se deve a alguns fatores como estruturação dos sistemas, falta de autonomia, de recursos locais e como também, dificuldade para manutenção das impressoras que são até hoje importadas. Sem autonomia, sem recursos financeiros ou planejamento eficaz, torna-se difícil a gestão e o sucesso do Centro.

Não tenho acompanhado, de perto, os CAP's municipais, não tenho notícia de quais são os objetivos e propostas de apoio e suporte à inclusão. A maioria dos CAP's não estão alocados em escola, porque o Atendimento

20 Com a criação do Núcleo Estadual de Apoio à Inclusão Escolar (Neapie), regulamentado pela Portaria nº 148 R, de 17 de junho de 2021, o CAP do Espírito Santo encerrou suas atividades em 2021, 22 anos após sua inauguração (15 de setembro de 1999). Sendo um grande retrocesso para área da DV. No Brasil atualmente há cerca de 24 CAP's, porém muitos estados não possuem ou foi fechado como no caso do ES. Vide Macedo (2025).

Educacional Especializado (AEE) é função da Sala de Recurso Multifuncional, este sim tem a escola como espaço privilegiado.

O CAP tem prioritariamente o papel de formação de professores, pais, voluntários, distribuição de livro braille, provas em braille e ampliadas. Disponibilização de recursos adaptados para apoio e suporte à inclusão escolar, além de disponibilizar a utilização de recursos para pessoas da comunidade. Trabalha com a elaboração de materiais adaptados para vestibular, provas e concursos. Há CAP's que continuam funcionando muito bem como o de Brasília, Rio de Janeiro, do Paraná, de Campo Grande (MS).

*Parece-me que **alguns têm se transformado em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)**²¹, porque dão espaço para uma proposta mais ampla de habilitação, no caso da intervenção precoce e reabilitação de adultos. Entendo, que isto depende de quais instituições e serviços estão disponíveis para o atendimento às pessoas com DV na comunidade, quer seja com o apoio estadual, municipal ou por meio de parceria entre ambos os setores.*

Entrevistadores:

Em Cariacica-ES²², **Escola Polo** surge como parte da estrutura organizativa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município. Qual sua opinião sobre essa “estratégia política” comumente adotada. Como avalia a escolha por centralizar o atendimento de DV em uma Escola Polo em detrimento de ter os equipamentos em todas as escolas que tenham matrícula de escolarização de alunos com DV?

21 Vide Brasil (2010).

22 A Secretaria Municipal de Educação definiu, em 2006, que a escola polo seria uma escola equipada conforme os padrões da tipologia Tipo II, estabelecidos pelo Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Vide Macedo (2025).

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

As diferentes estratégias políticas para apoio e suporte à inclusão são louváveis, desde que atendam às necessidades específicas decorrentes da cegueira ou da baixa visão. Há municípios que não possuem CAP ou Núcleo Braille²³, mas fizeram a opção pelo sistema de Escola Polo, agregando professores especializados em diferentes áreas para acompanhar o processo de inclusão em diferentes unidades da rede escolar. Entendo como um serviço itinerante de orientação aos professores do ensino comum.

O que tenho discutido é que independente das estratégias políticas de organização do sistema de educação especial, não se pode falar em escola inclusiva, se os recursos especiais de acesso ao currículo não forem disponibilizados na sala de aula.

Sabemos que o MEC gastou muito recurso na compra de equipamentos para as salas de recursos, no entanto, há muitos professores que não tiveram formação para operar com esses equipamentos. Melhor seria disponibilizá-los na sala de aula para o uso diário e avanço no processo de aprendizagem.

Entrevistadores:

Outro ponto que se destaca, ao nosso ver, é a cultura de “introdução precoce ao Sistema Braille”, mesmo para estudantes com alguma visão útil. Em alguns casos, essa decisão está baseada na descrição de perda progressiva da visão. O que a senhora pensa sobre essa prática? Como equilibrar precaução e potencialização da visão funcional quando há um diagnóstico de perda gradual?

23 Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB), que tem como objetivo proporcionar recursos específicos e tecnológicos, oferecendo apoio pedagógico no ensino regular. Geralmente são vinculados aos CAP/DV e exercem as mesmas funções, geralmente os Centros ficam nas capitais do Estado e os NAPPBs nos municípios, dependendo da demanda (Gomes e Gomes, 2018).

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

*O que define o quanto e como uma pessoa enxerga é **avaliação funcional da visão**. Não é a medida da acuidade visual. Por tanto, definir quais os recursos mais adequados para o processo de leitura e escrita de uma pessoa, depende da avaliação funcional que nos orienta quanto às necessidades específicas do educando, se ele necessitará do braille ou do uso funcional da visão para o acesso à leitura e escrita.*

Há patologias que são progressivas, mas não se tem a varinha de condão para saber quando a pessoa não terá mais visão útil para leitura e escrita.

Tive alunos com disfunção retiniana²⁴, que aprenderam a ler e escrever por meios visuais e na adolescência ou idade adulta fizeram a opção pelo sistema braille. Essa decisão é tomada em conjunto com a pessoa e quando ela for uma criança pequena, em conjunto com os familiares.

*Tive um aluno de oito anos com amaurose congênita de Leber (cegueira de Leber²⁵). Pela medida de acuidade visual era cego. Esse menino andava brilhantemente de bicicleta, sem trombar em nada. A avaliação funcional da visão acusava uma pequena visão periférica e preferência à cor verde e aos altos contrastes, ainda não estava alfabetizado, embora com alta habilidade de inteligência, mas rejeitava o braille. Não podíamos ampliar muito as letras por conta da restrição de campo visual. Adaptamos os jogos de leitura com a cor verde e no tamanho possível para o uso da visão periférica, em um mês alfabetizou-se sozinho. No terceiro ano do ensino fundamental, quando as frases ficaram mais longa, ele optou pelo sistema braille. **Não se alfabetiza pelo sistema braille, este é apenas um código de acesso às***

24 <https://gruposolhar.com.br/retina-8-doencas-comuns-e-4-principais-causas/>.

25 A doença de Leber, também conhecida como Neuropatia Óptica Hereditária de Leber (LHON), é uma condição oftalmológica rara e hereditária que afeta principalmente a visão central, levando à perda progressiva da acuidade visual. Esta condição, que afeta predominantemente homens jovens, com idade entre 15 e 35 anos, pode ser devastadora, podendo resultar em cegueira legal ou completa. Disponível em: <https://x.gd/ulSTI>.

letras, a alfabetização é um processo conceitual, realizado no coletivo da sala de aula, na troca com os pares. Por isso defendo para as crianças cegas a máquina braille desde cedo na pré-escola. Veja: Saberes e práticas da inclusão na educação Infantil²⁶.

Entrevistadores:

As pesquisas apontam a precariedade na formação dos docentes, especialmente no que diz respeito ao fazer pedagógico voltado à Deficiência Visual, à realização de estudos de caso e à avaliação funcional da visão²⁷.

Considerando a realidade da escola pública, como mitigar essa triste realidade?

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

A questão da formação de professores na área da deficiência visual é um fator preponderante hoje. As pesquisas têm apontado que poucos alunos com deficiência visual, sabem o braille avançado, o domínio de cálculo matemático no sorobã para que possam avançar na aprendizagem. Isto se deve à formação generalista em educação especial. As metodologias são tratadas superficialmente, não se estuda sobre baixa visão, avaliação funcional da visão, elaboração do plano de AEE e do Plano de Inclusão, estes demandam conhecimentos específicos da área.

Entrevistadores:

Na sua opinião o que seria uma avaliação funcional da visão bem feita? O que não pode faltar e quais são os principais equívocos?

26 Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/deficienciavisual.pdf>.

27 Atenção: avaliação da função visual é diferente da avaliação da visão funcional. A primeira descreve como o olho funciona (especialidade médica), enquanto a segunda avalia como a pessoa usa a visão nas suas atividades diárias (especialidade docente).

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

*A **Avaliação Funcional da Visão** é um procedimento de avaliação qualitativa e contínua, realizada pelo **professor especializado**, por meio da observação informal e natural do educando em todas as situações do cotidiano e recreativas. Essa avaliação permite ao professor e aos familiares compreenderem o que pode ser útil e funcional no meio para promover todas as possibilidades da criança. Verifica-se os pontos fortes, as dificuldades de desempenho em relação às funções: visuais básicas, visomotoras e visoperceptivas. Avalia-se o ambiente e as necessidades adaptativas decorrentes da baixa visão.*

***A avaliação funcional da visão nos informa o desempenho visual da pessoa: a distância, o tamanho de objetos, letras e cores que enxerga, qual o tipo de contraste e iluminação necessários para uma boa visualização; qual a abrangência do campo visual, quais os filtros, recursos não ópticos e tecnologia assistiva necessárias para o bom desempenho visual.** A avaliação funcional da visão é um procedimento indispensável não apenas para o acesso ao currículo, como também para a Orientação e Mobilidade (OM), atividades de educação física e recreativas.*

*O que temos observado é que na falta dessa avaliação que contempla as necessidades específicas do educando e permite ter o desenvolvimento da eficiência visual pelo uso confortável e contínuo da visão, escolas e centros especializados **usam a ampliação de texto como único recurso**. O que se torna, muitas vezes, um grande equívoco, a ampliação não é aconselhável a todos os alunos, se tiver alteração de campo visual poderá ter dificuldade para leitura, e mais: a visão se desenvolve por uso e função, quer dizer, quanto mais uso o meu potencial visual, melhor será a minha eficiência visual!*

Entrevistadores:

Na sua opinião, falta mais investimento na escola pública ou os recursos podem estar sendo mal administrados? Qual seria a ordem prioritária de investimento para termos uma escola que atenda a todos?

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

*As pesquisas têm revelado que **raramente os recursos específicos para o acesso ao currículo dos alunos cegos e de baixa visão são contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e nos orçamentos encaminhados para as Secretarias de Educação.** Logo, os recursos não estão disponíveis na sala de aula, essa é uma questão de gestão e governança tanto da escola quanto da educação especial. Hoje, as secretarias investem muito recurso em tecnologia, elas devem ser acessíveis aos educandos com DV e disponíveis nas salas de aula.*

Entrevistadores:

É comum a narrativa que a área da DV é onerosa para os cofres públicos e que os recursos são muito especializados, com poucas marcas disponíveis no mercado nacional (geralmente são produtos importados); poucos docentes com formação para utilização dos equipamentos e consequentemente difícil acesso à manutenção/troca de peças. Não querendo adensar esse discurso, mas quais seriam os equipamentos mínimos que toda escola deveria ter para atender bem qualquer aluno com DV?

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

*Hoje defendemos o desenho universal, qualquer computador ou tablet com leitores de tela são acessíveis aos DV e demais alunos na sala de aula. A máquina braille é indispensável para as crianças pequenas e das séries iniciais, **a impressora braille²⁸ que fica trancada na sala de recurso poderia estar na secretaria da escola com pessoa capacitada para operá-la.** Os jogos pedagógicos adaptados, o tangran, o cuisinaire²⁹, o sorobã são excelentes*

28 Atualmente os preços variam entre 3 a 40 mil dólares. Vide: <https://vie-wplus.com/pt/product-category/braille-embossers/>.

29 Material pedagógico que consiste em blocos coloridos de madeira, usados para ensinar matemática.

para todos os alunos aprenderem matemática. E todos os jogos pedagógicos utilizados na escola devem ser adaptados à condição sensorial do aluno.

Entrevistadores:

Durante a defesa da dissertação³⁰, a senhora compartilhou conosco relatos que marcaram sua caminhada. Inclusive um testemunho pessoal. Pode nos rememorar essa experiência?

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

Sim. Meu filho hoje com 50 anos, deficiente visual, paralisado cerebral e convulsivo até os 20 anos, recebeu antes do primeiro ano o diagnóstico de que seria cego, múltiplo deficiente, vida vegetativa. Foi o que me impulsionou para estudar intervenção precoce e deficiência visual que não havia literatura no Brasil na época. Ele já tinha 12 anos, não estava alfabetizado, embora eu estudasse educação especial na USP e trabalhasse na Secretaria de Educação de São Paulo. Experimentava todas as metodologias e recursos, nada dava certo, braille ele não dava conta pela hemiplegia³¹. Ampliar letras muito menos, pela restrição de campo visual. Mandeí fabricar uma máquina de datilografia Olivetti com tipos ampliados e não resultou em nada.

*Só quando chegou à Unicamp os recursos ópticos especiais, levei-o para testar, **colocou a lente para baixa visão e em 15 dias estava lendo e escrevendo. Esse moço, é professor, com mestrado em Educação na Federal, estudioso de Foucault, aprovado em dois concursos públicos, que foi salvo pelos óculos especiais.***

Pergunto-me: Quantas crianças estão por este Brasil a fora, analfabetos ou em escolas especiais porque não têm avaliação e os recursos óticos adequados a sua condição?

30 Dissertação defendida em 25 de fevereiro de 2025. Vide Macedo (2025).

31 Paralisia cerebral que atinge um lado completo do corpo, impossibilitando os seus movimentos.

Entrevistadores:

Agradecemos a sua disponibilidade e atenção. Reservamos esse espaço para a senhora deixar uma mensagem às mães e educadores que convivem com o desafio de educar pessoas com Deficiência Visual?

Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno:

*Quero apenas lembrá-los que a Lei Brasileira de Inclusão (2015), nos encoraja a reivindicar o direito de nossos filhos/alunos quanto a sua inclusão, removendo todas as barreiras atitudinais, de comunicação e informação. Garante o acesso à tecnologia assistiva: produtos, equipamentos, recursos, metodologias, práticas, processos e serviços que promovam a funcionalidade das pessoas com DV. Disso depende a autonomia, a qualidade de vida e a inclusão social. **À Luta!***

Para continuarmos conversando...

“[...] cada “eu” estar irrevogavelmente inserido num “nós””
(ELIAS, 1998, p. 57).

Ao articular os elementos e questões trazidas pela entrevistada em perspectiva com o movimento de reflexões feitas no grupo de pesquisa do CNPq Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (Gruppie)³², bem como em toda linha de pesquisa *Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGE/Ufes*, fomos impelidos a trazer a seguir um **compêndio de excertos provocativos**³³ retirados dessa nossa conversa como convite à continuidade dessas reflexões, em momento oportuno próximo. Quem sabe em uma de nossas reuniões de estudos ou em outras bancas de mestrado/doutorado. Aceitamos a provocação, vamos à LUTA!!!!

32 Vide: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/189877.

33 Os excertos a seguir poderão servir de indutores de debates no nosso grupo de pesquisa e fomentar novos estudos.

[...] a **educação inclusiva** como aquela que proporciona às pessoas a participação plena e efetiva no processo de aprendizagem, na socialização e na cultura de uma comunidade escolar.

[...] **escola inclusiva** é aquela que oferece as melhores oportunidades de aprendizagem, com a remoção das barreiras atitudinais, de comunicação, físicas e instrucionais. Isto quer dizer que os recursos pedagógicos e instrumentais para o atendimento às necessidades específicas desses educandos devem estar **disponíveis em sala de aula**.

[...] **educação/escola/inclusiva** como uma responsabilidade social compartilhada: esforços governamentais, da gestão escolar, dos professores, dos pais e da comunidade como um todo.

[...] **sem autonomia, sem recursos financeiros ou planejamento eficaz, torna-se difícil a gestão e o sucesso do Centro.**

[...] **que independente das estratégias políticas de organização do sistema de educação especial, não se pode falar em escola inclusiva, se os recursos especiais de acesso ao currículo não forem disponibilizados na sala de aula.**

[...] o MEC gastou muito recurso na compra de equipamentos para as salas de recursos [...] **Melhor seria disponibilizá-los na sala de aula para o uso diário e avanço no processo de aprendizagem.**

[...] **não se alfabetiza pelo sistema braille, este é apenas um código de acesso às letras, a alfabetização é um processo conceitual, realizado no coletivo da sala de aula, na troca com os pares. Por isso defendo para as crianças cegas a máquina braille desde cedo na pré-escola.**

[...] as pesquisas têm apontado que poucos alunos com deficiência visual, sabem o braille avançado, o domínio de cálculo matemático no sorobã para

que possam avançar na aprendizagem. Isto se deve à formação generalista em educação especial.

[...] a ampliação não é aconselhável a todos os alunos, se tiver alteração de campo visual poderá ter dificuldade para leitura, e mais: a visão se desenvolve por uso e função, quer dizer, quanto mais uso o meu potencial visual, melhor será a minha eficiência visual!

[...] os recursos não estão disponíveis na sala de aula, essa é uma questão de gestão e governança tanto da escola quanto da educação especial. Hoje, as secretarias investem muito recurso em tecnologia, elas devem ser acessíveis aos educandos com DV e disponíveis nas salas de aula.

[...] a impressora braille que fica trancada na sala de recurso poderia estar na secretaria da escola com pessoa capacitada para operá-la.

[...] levei-o para testar, colocou a lente para baixa visão e em 15 dias estava lendo e escrevendo. Esse moço, é professor, mestrado em Educação na Federal, estudioso de Foucault, aprovado em dois concursos públicos, que foi salvo pelos óculos especiais.

Referências

ALMEIDA, G. B. S.; GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F. Pessoas com deficiência na educação: crítica ao termo preferencialmente à luz do Decreto n. 6.949, de 2009. In: REBELO, A. S.; MARTINS, B. A.; GUIMARÃES, D. N. (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023. p. 172-186.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 fev. 2024.

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010, de 9 de abril de 2010.** Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual:** reflexões sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.
- BRUNO, M. M. G. **Educação infantil – saberes e prática da inclusão – introdução.** 4. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. v. 1.
- BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento da criança com deficiência visual:** da intervenção precoce à inclusão na educação infantil. São Paulo: Laramara, 2022.
- BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** deficiência visual. Brasília, DF: MEC, 2001. v. 1.
- ELIAS, N. **Envolvimento e alienação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Portaria nº 148-R, de 17 de junho de 2021.** Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão

- Escolar – NEAPIEs e demais providências. Vitória: SEDU, 2021.
Disponível em: <https://sedu.es.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, A. L.; GOMES, V. L. Recursos pedagógicos acessíveis como facilitadores de inclusão educacional do estudante com deficiência visual. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 1, n. 5, p. 79-97, 2018.
- KASSAR, M. de C. M. Posfácio. In: HAAS, C.; FARENZENA, N. (org.). **Políticas públicas, direito à educação e inclusão escolar**: percursos da pesquisa na pós-graduação. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2024.
- MACEDO, L. L. R. **Escolarização de estudantes com deficiência visual**: um estudo sobre o atendimento educacional especializado. 2025. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.
- OLIVEIRA, G. M. de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no Estado do Espírito Santo**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- OLIVEIRA, G. M. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência**: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- OLIVEIRA, G. M. *et al.* Política de financiamento dos centros de atendimento educacional especializado filantrópicos no Espírito Santo: 10 anos de terceirização. In: HAAS, C.; FARENZENA, N. (org.). **Políticas públicas, direito à educação e inclusão escolar**: percursos da pesquisa na pós-graduação. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2024.

Eixo 3

**Contextos
e processos
de produção
teórica: a revisão
de literatura
como foco de
investigação**

Investigação interdependente: a revisão de literatura como caminho imersivo central à pesquisa no ensino superior

Mario de Jesus Xavier

Introduzindo a revisão de literatura como um caminho imersivo central à pesquisa nos processos inclusivos

Na revisão de literatura, o pesquisador encontra e identifica trabalhos comuns com os de sua pesquisa. Além disso, relaciona-os e problematiza sua investigação. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 27, grifos nossos), “[...] a revisão da **literatura é parte central de qualquer estudo**, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas”.

Para realizar esta etapa de pesquisa é necessário se fazer uma “*imersão na literatura*”, dado que o apoio teórico está concentrado na boa investigação e progressivo avanço nesse processo (LEAL, 2002).

Para Mazzotti (2006, p. 26), “[...] a má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador [...]”. Em busca de um melhor entendimento, fomentaremos debates necessários neste capítulo, a seguir, com os trabalhos que se relacionam com a presente investigação, objetivando-se em analisar as percepções de professores sobre a constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Abordando o processo social, no tocante ao crescimento de matrículas e a garantia após o ano de 2008, temos que a formação dos indivíduos em seus direitos fundamentais, referindo-se “[...] a um processo social cujo desenvolvimento as condições de existência tornam-se não exatamente ótimas, em sentido absoluto, porém superiores em comparação a uma fase anterior” (ELIAS, 2006, p. 36). Reverberando tal citação, às interdependências nas políticas públicas de entrada, tendo o vestibular como tema mais refletido entre os atravessamentos de pesquisas no Brasil, sobre o acesso do PAEE no ensino superior e os desafios que essas pesquisas apontam para os professores no seu fazer docente em sua saída inicial para a aproximação com o discente, desde suas relações com as outras possibilidades no contexto universitário, até mesmo, com outros professores.

Os modos de iniciação de uma pesquisa científica, ou a “resposta” de uma hipótese, podem ser contrapostos por perspectivas diferentes, se constroem em rupturas, continuação ou novas abordagens epistemológicas acerca dos temas pelos estudantes-pesquisadores. Contudo, torna-se claro, metodologicamente, que é preciso “[...] formular problemas, buscar os antecedentes, definir uma metodologia, coletar os dados, analisar dados e socializar o conhecimento” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 8).

Isso posto, o interesse está na sustentação do objeto de estudo colocado com base na seguinte pergunta: “O que está causando o efeito que está sendo observado?” (MOREIRA; CALEFFE, 2008,

p. 83). Partindo dessa contribuição, é necessário investigar o surgimento da iniciativa exploratória e “[...] juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Interdependências da educação especial, inclusão e formação continuada de professores universitários: uma análise bibliográfica da revisão de literatura

O recorte temporal, iniciado em 2008, revela a compreensão de um problema de limitação nos dados dos anos anteriores das matrículas para o PAEE nas universidades públicas; consequentemente, a baixa falta de ingresso. É possível notar esse registro na curva contínua e crescente que emerge da Educação Básica e alcança o Ensino Superior. Ademais, ressaltamos que a criação de políticas públicas para esse processo social, como o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e o Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior (SECADI/SESU, 2013), com o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008.

O motivo de explicar a importância do Decreto nº 7.234/2010 está nas entrelinhas de dispô-lo como Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e defini-lo, segundo o Art. 1, na incumbência de execução em âmbito do Ministério da Educação, tendo como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (PNAES, 2010). Ao mesmo tempo, no emprego do Art. 2, traçava os seguintes objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; IV

– **contribuir para a promoção da inclusão social pela educação** (PNAES, 2010, sem página, grifos nossos).

Dessa forma, problematizamos melhor a discussão dos dados, tendo em vista a promoção da inclusão social em defesa da educação especial na perspectiva inclusiva com o foco nas matrículas do PAEE no Ensino Superior (BRASIL, 2008). Salientamos, ainda, que o convívio com os outros é fundamental no desenvolvimento da humanização e suas percepções, entendendo a natureza da sociedade humana e suas distinções entre os indivíduos que precisam aprender ações elementares com seu antecessor como: a agir, falar e sua existência em comunidade, fazendo parte de um importante processo social na composição de suas figurações em interdependência à dimensão individual para a coletiva e da coletiva para a pessoal no processo de individualização (ELIAS, 1994).

Para Elias (1994, p. 129), o que, na verdade, decorre é que, para justificar os atos diferentes de ordem biológica e social, os praticantes da exclusão, na sua coletividade, expressam que “[...] no primeiro caso, dizemos que um fenômeno é individual; no segundo, social”.

Para exemplificar a análise, que leva em conta, objetivamente, o que o estudo se propõe, justifica-se, até o presente ano, a relevância de se promover cursos de formação continuada para os professores universitários e garantir acessibilidade acadêmica ao PAEE. Em seguida, há o movimento de acessibilidade e democratização da educação universitária. Neste íterim, é importante fazer uma articulação dessa discussão com o Programa Incluir (2013). Com isso, haverá uma contribuição com o debate do documento, o qual apresenta como objetivo:

[...] orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de **assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior**, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos

na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011 (BRASIL, 2013, sem página, grifos nossos).

A partir dos estudos já disponibilizados na revisão de literatura, é de importância significativa mostrar que tais políticas emergem e subvertem a lógica excludente e fomentam a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais (como o Núcleo de Acessibilidade da Ufes, por exemplo). Dessa maneira, respondem, ativamente, pela organização acadêmica, orçamentária e eliminam “[...] barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013, não paginado).

Não obstante, para aproximação teórica, é emergente o seguinte trecho normativo, que dispõe sobre o Item IV, o qual elenca “O direito das pessoas com deficiência à educação superior”, de acordo com o modelo social, sendo:

[...] aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial (BRASIL, 2013, sem página).

Assegurada tal definição, a conclusão diz respeito ao documento é de que a marcha democrática pelo discurso e pela prática inclusiva, em um primeiro momento, efetiva-se na construção entre os anos 2005 e 2011, na possibilidade de, a partir de 2012, haver uma ação universalizada que atendessem todas as IFES. Dessarte, induz ao

desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2018)³⁴, conforme Resumo Técnico disponibilizado, há as seguintes informações a partir do ano de 2014 até 2018:

O número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no ensino fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando avaliado aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018; percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%. [...] O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades dos matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino (INEP, 2018, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, Art. 58, §2º, determina: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996)³⁵.

Ainda sobre as matrículas, o Art. 59, da LDB 9394/96, aponta que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica devem estar voltados para atender à necessidade dos

34 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

35 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

alunos e ao favorecimento no processo de ensino aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a partir da Meta 4, fez frente para a garantia da educação especial inclusiva. Os dados apontam para o aumento no número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado, nesse período, “passando de 37,1% em 2017 para 40,0% em 2018” (INEP, 2018, p. 34).

Segundo os dados do INEP (2017, p. 41), “[...] são registradas 38.272 matrículas de graduação com declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação”.

A dissertação de Coutinho (2018), intitulada “As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México”, estabelece efetiva relação *Sociológica Figuracional* com a temática desta pesquisa, dado que indica, em um de seus objetivos, “as demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos docentes”. Ademais, aborda o processo de formação continuada, na perspectiva inclusiva, para a recepção dos discentes PAEE, conforme observado no avanço do número de matrículas no ensino superior para o estudo comparado internacional entre Brasil/Ufes – México/ Universidad Veracruzana (COUTINHO, 2018, p. 25).

No México, a autora contou com o curso “*Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*”; já, no Brasil: “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes”. Como procedimento, aplicou a entrevista semiestruturada e analisou o perfil dos estudantes do curso (COUTINHO, 2018, p. 18-19).

Diante os dados coletados e os resultados, constatou-se, conforme a análise das duas realidades universitárias, que:

[...] os processos de mudanças acontecem lentamente, com nuances que oscilam entre avanços e retrocessos, inferimos que a temática da formação continuada para docentes necessita de um contínuo espaço de reflexão, pressupondo uma dinâmica que

auxilie os movimentos de diálogos no que se refere aos modos de planejamento, organização e coordenação do currículo e dos espaços de ensinar e aprender (COUTINHO, 2018, p. 113).

Nessa perspectiva, reiteramos que o papel do professor, nesse processo, evidencia a formação inicial e possível formação continuada no processo social como praticantes e conhecedores das políticas públicas, da afirmação de legislar e ensinar, a favor da inclusão.

Pantaleão (2009) salienta, ainda, acerca da importância de se pensar nos movimentos de formação continuada, entendendo os docentes num contínuo processo de “formar formando-se”. Embora, o autor não tenha estudado propriamente o Ensino Superior, destaca a importância que a estrutura organizacional assume e a produção de processos de formação continuada, pois “[...] é nessa relação Eu-Outro que produzimos e reproduzimos concepções, reafirmamos ou re-significamos algumas delas. Nesse sentido, ao provocar a formação do Outro, o sujeito está implicado na sua própria formação” (PANTALEÃO, 2009, p. 113). E, conforme a abordagem eliasiana, “[...] o sentido se vai produzindo [...]”, nesse processo social (ELIAS, 1993, p. 11).

Em uma possível leitura com nosso objeto de estudo, a responsabilidade do docente para o discente, conforme Arendt (2015) está sobre os desafios da condição humana, que deve compreender o fato de que nossas ações sempre estabelecem relações de alteridade uns com os outros e, ainda, que “[...] a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 2015, p. 10).

Em 2018, João Antônio Galbiatti Filho elabora a tese: “Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas”. Nesse estudo faz reflexões pessoais, a fim de responder a seguinte pergunta: “Qual a maneira correta de ser professor? Aquele professor que dá aulas (como é o

modelo das instituições particulares) ou o professor pesquisador das instituições públicas?”. O autor chegou à conclusão de que “[...] não há uma resposta a essa pergunta, e sim, várias exigências que significam ser professor” (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 14). Deste modo, o autor procura responder:

Qual a identidade do professor universitário? Ele está devidamente capacitado para acompanhar as recentes mudanças? Os cursos de pós-graduação (strictu ou lato sensu) bastam para suprir as demandas formativas surgidas? O que é considerado quando se avalia um professor, sua habilidade na transmissão do conhecimento ou conhecimento do assunto? (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 15).

Diferentemente das outras investigações, o autor utiliza, em sua metodologia, a abordagem quantitativa para chegar as respostas das suas indagações, visando ao seu objetivo acima referido, “[...] pois o número de sujeitos envolvidos ultrapassa uma quantidade possível de respostas para serem analisadas sob a ótica qualitativa” (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 30).

Para um maior número de respostas, conforme o método acima, “[...] definiu-se enviar **um questionário on-line** a todos os professores de instituições particulares e públicas do estado de São Paulo”, desse modo, “[...] ao final do tempo de coleta de dados, chegou-se ao número de 307 respondentes”, com a ajuda do instrumento de pesquisa fornecido pelo Google, conhecido como “**Formulário Gratuito**” para o e-mail próprio de cada professor (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 31-32, grifos nossos).

Em sua análise de dados, o pesquisador selecionou os e-mails “mais relevantes” e chegou à conclusão de que:

[...] Dos docentes que responderam ao questionário, 6,3% são especialistas, 13,8% são mestres, 43,1% são doutores, 36,8%

possuem mais do que o doutorado, e a quantidade de graduados ministrando aulas em instituições de ensino superior é irrisória, a ponto de ser desconsiderada (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 38).

Nesse contexto, estabelecemos um quantitativo desejável de professores com boa formação no estado paulista. Porém, o que é desvelado é a dificuldade na análise, o estudioso afirma que:

Outra dificuldade que encontramos foi a “complexidade” que é fazer o docente de graduação de instituições públicas entenderem a importância de passar por um questionário relacionado a um assunto tão espinhoso como a sua capacidade de dar aulas e fazer o aluno aprender (Galbiatti Filho, 2018, p. 56).

Abordar esse assunto é apreender que novas demandas surgirão e que os estudantes PAEE estão e estarão vinculados a um novo cenário acadêmico. Sendo assim, cabe, portanto, ao docente, por meio das políticas públicas e das práticas pedagógicas de formação continuada, “fazer o aluno aprender” (GALBIATTI FILHO, 2018). Ademais, é salutar, também, estabelecer que o professor deva estar ciente dos seus “saberes necessários” e permitir-se visionar sua “curiosidade epistemológica” para uma interdependência dialógica nesse novo processo social (ELIAS, 1994; FREIRE, 1996).

Galbiatti Filho (2018), ainda, pontua que:

É necessário que a instituição, visando a formação de um docente crítico, ofereça um espaço que incentive o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, a formação continuada no ensino superior teria um amparo no planejamento, no método utilizado e nas avaliações construídas junto do aluno. Os autores propõem, então, uma construção dos planos e das decisões de uma forma coletiva (Galbiatti Filho, 2018, p. 58).

Com base no mesmo pressuposto epistemológico de estudo qualitativo para a problematização, Ruaro (2013), em sua tese “Formação continuada para o docente do ensino superior: desafios e perspectivas sob o enfoque do paradigma da complexidade”, destaca a importância de se debater para que haja, de fato, o fomento de políticas da educação e de Educação Especial no ensino superior. Para isso, devemos recorrer aos movimentos institucionais e formativos de professores.

Na parte metodológica, apresenta, na terceira etapa, narrativas colhidas através do programa de estágio na Universidade Autónoma de Madrid – UAM e, na quinta etapa, discute sobre “a análise da experiência da formação continuada”, levando em conta, principalmente, “[...] a descrição e análise do estudo empírico, sob a luz do levantamento bibliográfico organizado e sistematizado anteriormente” (RUARO, 2013, p. 31).

A autora defende o uso da educação à distância e dos recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem como meios para a formação continuada de professores. Segundo ela:

Investigando a predisposição desse grupo para a formação continuada, percebeu-se que a grande maioria participa regularmente de atividades de aperfeiçoamento em suas áreas de atuação – mais especificamente em congressos que divulguem pesquisas de seu campo de investigação. Apenas 3% do grupo mencionou ter participado de formação pedagógica ao longo dos últimos cinco anos (RUARO, 2013, p. 138).

A inexperience do professor até sua continuidade de formação, no ensino superior, está permeada de processos institucionais que se constituem, de certo modo, conforme visto até aqui nos trabalhos, de forma burocrática e lenta. Todavia, é preciso ficar atento à qualidade da formação e do acompanhamento das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nos cursos de aperfeiçoamento ou outros que

podem contribuir para a progressão institucional e para a própria experiência do professorado acadêmico. Assim, “[...] a universidade pode contribuir também para promover as profissões não apenas os profissionais, melhorar os coletivos e os contextos e não apenas os indivíduos” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 141).

Ruaro (p. 172, 2013) conclui que “a fragilidade no processo de formação inicial do professor universitário se estende às ações de formação continuada que, recorrentemente, acontecem na área de atuação técnica do docente”. Nessa medida, é preciso olhar com cautela processos virtuais de formação, não, apenas, com caráter técnico da realidade discente e docente. Mas, para uma análise concreta sobre os movimentos de formação continuada e acompanhamento na importância da educação especial e inclusão, para o caráter pedagógico e humano nas IES.

Ainda sobre o caráter pedagógico, Maia (2008), na dissertação “Formação continuada e a prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas”, estuda o contexto educacional dos professores universitários do curso de administração da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Por meio desse estudo, a autora almejou estudar “a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica de docentes universitários” (MAIA, 2008, p. 14).

A autora utilizou como base a abordagem qualitativa de pesquisa na modalidade do estudo de caso, teve como perspectiva a epistemologia crítico-dialética (MAIA, 2008). A partir da revisão de literatura, elaborou os seguintes questionamentos:

O que mobiliza esses professores a buscarem formação continuada na área pedagógica? E ainda: Em que medida a formação continuada influencia na prática pedagógica de professores universitários? O que explica a diferença de alteração da prática entre os professores? (MAIA, 2008, p. 14).

Através de seis capítulos tentou elucidar e dissertar sobre o objetivo geral, que vai de encontro aos questionamentos acima. Ademais, busca “analisar a contribuição da formação pedagógica desenvolvida em cursos de formação continuada na prática docente e sua relação com os motivos que mobilizaram os professores a buscarem essa formação” (MAIA, 2008, p. 15).

Levando em consideração que os sujeitos de pesquisa buscavam à formação pedagógica e eram de áreas não relacionadas às ciências humanas, a autora pontuou, em sua conclusão, que:

[...] alguns professores buscaram a formação continuada em educação para melhorar sua prática e isso, através dos dados obtidos, mostrou que houve maior impacto na prática daqueles professores que buscaram a formação continuada para responder à exigência da instituição (MAIA, 2008, p. 118-119).

Vasconcellos (2011) é outra pesquisa profícua no cenário, com base no estudo “Pedagogia Universitária: o programa ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários” problematiza reflexões necessárias nos meios institucionais presentes na UFSM. Traça como objetivo geral:

Compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participam do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria (VASCONCELLOS, 2011, p. 11).

Entre os sujeitos de pesquisa, apresentam-se três professores que aceitaram fazer parte do estudo, denominando-os, anonimamente, em “o Professor Observador – colaborador A, o Professor Autor – Colaborador B e o Professor Humanizador – Colaborador C” (VASCONCELLOS, 2011, p. 51).

Abordando um trabalho bibliográfico, de cunho qualitativo, realizado por meio de entrevistas, a autora, assim como nos outros estudos, levanta problematizações que refletem sobre pontos de partida para o objetivo. Então, indaga-se:

Mas será que para atuar na docência no Ensino Superior somente a condição intelectual e o domínio de uma área específica são suficientes? E os saberes próprios para a atuação na docência? Em que momentos em que eles são ativados, aonde eles são buscados e de que forma são trabalhados? (VASCONCELLOS, 2011, p. 30-31).

Em suas considerações finais, defende a ideia de “processos de construção de ser docente”, focando para:

[...] a construção de processos identitários, considerando a docência como uma atividade que possui uma gama de conhecimentos e condições específicas para seu exercício. E para além dessas identidades, busca-se compreender que essa constituição do ser professor acontece na trajetória pessoal e profissional ao longo da história de vida, dentro de um processo que, experimentando e refletindo sobre a prática, produz um modo de ser singular na profissão (VASCONCELLOS, 2011, p. 161).

Em 2012, Marcos Henrique Almeida dos Santos dá seguimento ao debate institucional sobre a formação continuada dos professores na dissertação intitulada “Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate”. O estudo averigua “analisar o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA, seu planejamento, operacionalização e organização na instituição” (SANTOS, 2012, p. 17).

A pesquisa supracitada é enraizada por questões centrais que levam o pesquisador a refletir sobre o objeto de estudo, uma **procura investigativa** é saber:

Como o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA tem sido planejado, operacionalizado e organizado na instituição? [...] Quais as principais discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior? Qual é a proposta do Programa e os referenciais teórico-metodológicos indicados para sua concretização? Qual a percepção da equipe de gestão, de formadores e de professores participantes sobre o Programa, suas concepções, suas propostas e suas ações? Qual a percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para a sua formação? (SANTOS, 2012, p. 17).

A metodologia do estudo de Santos (2012) abarca: estudo de caso, natureza qualitativa, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. Tudo isso é realizado por meio do curso “Prática Docente no Ensino Superior”. O autor conclui, que: “[...] do total de 82 professores que participaram desse curso, conseguimos aplicar o questionário a 19 professores, o que representa 23,17% do total, percentual aceitável nas pesquisas qualitativas, tendo em vista o critério de seleção adotado (SANTOS, 2012, p. 22).

No contexto organizacional UFPA, e levando-se em consideração o caminho percorrido pela pesquisa, o pesquisador conclui que:

A maior parte dos professores ingressou na docência no ensino superior pelo desejo de ser professor, porém o interesse em realizar pesquisa foi um motivo também determinante para este ingresso. A grande maioria **não teve experiências de formação pedagógica**, porém esta formação se deu muitas vezes no próprio exercício profissional, bem como por meio do **exemplo de outros professores nas suas experiências enquanto eram estudantes**. Esta formação pedagógica, na visão dos professores, é de fundamental importância, embora muitos não tenham dedicado atualmente um tempo específico para esta formação (SANTOS, 2012, p. 144, grifos nossos).

É possível estabelecer que, institucionalmente, as IES públicas devem ser respaldadas por políticas públicas que incentivem à formação continuada dos professores universitários e que haja um empenho por parte do Governo Federal para o investimento nas carreiras docentes como consequência também para a oferta de qualidade educativa e inclusiva para os estudantes PAEE que têm direito à reserva de vagas.

O trabalho com a nomenclatura “Formação continuada na docência universitária: uma proposta para a Faculdade Cearense”, de Maria Bernadete Almeida Adriano, apresentada no ano de 2014, aborda, em seu objetivo geral, a elaboração de uma proposta efetiva de formação continuada para professores da Faculdade Cearense.

Esse estudo dialoga com o interesse do objeto de nossa investigação. A pesquisa da autora se apresenta com o método bibliográfico, de cunho qualitativo, que é realizado por meio de “[...] uma pesquisa de campo onde foram aplicados questionários a 73 professores, 7 coordenadores e 2 gestores da instituição” (ADRIANO, 2014, p. 90). Seguem as perguntas:

Qual a sua opinião sobre os encontros e palestras semestrais de professores promovidos pela IES? O que você acha do uso de palestras como recurso para a formação de professor? Qual o nível de interesse por parte da gestão em implementar uma formação continuada para docentes em caráter permanente? (ADRIANO, 2014, p. 135).

Em suas conclusões, Adriano (2014) apresenta uma proposta elaborada para a formação continuada de professores para a faculdade cearense e:

Neste sentido, a formação continuada se apresenta como proposta viável, porém insuficiente para suprir todas as demandas requeridas. Assim sendo, a proposta elaborada a partir da pesquisa deve

ser complementada com outras ações que possibilitem constantes ajustes na forma de perceber e praticar a atividade docente, contribuindo para uma melhor qualidade do ensino ofertado (ADRIANO, 2014, p. 148).

Algumas demandas sobre o exercício da constituição da identidade docente necessitam de ações articuladas entre os diferentes setores. Projetos e sistematizações da carreira precisam enquadrar-se no calendário formativo, oportunizando professores e professoras que se encontram exauridos no ciclo de produtividade e docência, novas figurações para com a sua própria formação contínua, por meio das políticas públicas. A autora ratifica que é preciso também “[...] analisar algumas ações e práticas promovidas por IES interessadas em favorecer o desenvolvimento profissional dos seus educadores” (ADRIANO, 2014, p. 96).

Para Vilela (2016, p. 22), “assim como qualquer outra profissão, à docência requer saberes específicos para a atuação”. Por isso, em sua dissertação “Docência Universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores” estabelece como investigação e base referencial:

Ao curso de formação continuada proposto pela Divisão de Formação Docente (DIFDO), oferecido aos docentes da universidade pesquisada, com o intuito de colaborar com as práticas de professores universitários. O projeto de pesquisa versa sobre o Desenvolvimento Profissional Docente junto a professores efetivos da UFU, localizada no triângulo mineiro (VILELA, 2016, p. 14).

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa consistiu em “analisar a compreensão dos professores universitários com relação à prática pedagógica, tendo em vista a participação em ações formativas e de desenvolvimento profissional” (VILELA, 2016, p. 15). E,

assim como os demais trabalhos, a autora fomentou uma série de problematizações:

Ao participarem de ações formativas e de desenvolvimento profissional, qual a compreensão dos professores universitários com relação à sua prática pedagógica? Deste problema, surgem outros questionamentos: Quais saberes são construídos pelos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores universitários? (VILELA, 2016, p. 15).

A utilização de “instrumentos de construção dos dados”, segundo a autora, fundamentou-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em questionário, observação e entrevista, detalhando “[...] a técnica de análise de conteúdo para a produção de interpretações possíveis a respeito do nosso objeto de estudo: desenvolvimento profissional de professores universitários” (VILELA, 2016, p. 58). Para a autora, a metodologia de sua pesquisa é movida pelos princípios da Pesquisa-Ação, os quais constituem-se “[...] em compreender, analisar e diagnosticar determinada realidade” (VILELA, 2016, p. 60). Nesta construção, “o grupo de sujeitos de pesquisa constituiu-se por 30 docentes universitários (57% mulheres e 43% homens)” (VILELA, 2016, p. 63).

Na análise dos dados, corrobora ao afirmar que “a formação permanente e individual e coletiva permite aos docentes universitários (re) elaborarem saberes, o que contribui tanto para a construção da identidade quanto para o desenvolvimento profissional” (VILELA, 2016, p. 101).

Em suas conclusões a autora apresenta a problematização da prática pedagógica e “os principais desafios enfrentados pelos professores” na docência, em que nos importa mostrar que:

Os dados corroboram com o que a literatura apresenta, com relação aos aspectos da formação para a docência universitária, pautada pelo aprimoramento das dimensões técnico científicas, com poucas contribuições para as dimensões didáticos-pedagógicas. Há prevalência da formação de pesquisadores em detrimento da docência, o que caracteriza, muitas vezes, práticas pedagógicas desenvolvidas por tentativa e erro, conforme os depoimentos obtidos (VILELA, 2016, p. 103).

A formação das contribuições docentes é pautada no trabalho investigativo das problematizações em longo prazo no desenvolvimento de “tentativa e erro”, conforme analisado neste trabalho de forma quantitativa. Porém, “[...] o trabalho científico, no entanto, procede de forma gradual. Tem o caráter de um processo na direção de uma maior congruência com a realidade e de um menor conteúdo de fantasia de símbolos a diversos níveis” (ELIAS, 2002, p. 112).

Análise Eliasiana na escrita de revisão de literatura: uma reflexão final necessária

Nessas condições, ao findarmos este capítulo, refletimos com base na Revisão de Literatura sistematizada e analisada, sob a ótica que as figurações se estabelecem para processos contínuos da identidade docente, de *forma qualitativa*, com o comprometimento ético do conhecimento, em vista do aluno PAEE, que precisa se apropriar do mesmo para sua inclusão no mundo simbólico das ideias e do processo de aprendizagem. Dessa forma, “[...] o sujeito do conhecimento pode mudar do Eu, a primeira pessoa *singularis*, para o nós, a primeira pessoa *pluralis*” (ELIAS, 2002, p. 115, grifos nossos).

De tal forma, compreendemos que muitos professores dos cursos de bacharelado se identificam em sua constituição docente como

pesquisador ou como profissional de ofício de sua graduação, antes mesmo de identificarem-se como docentes.

Intrinsecamente, discorremos, nesta parte, sobre os atravessamentos da identificação dos indivíduos em seu olhar interno para a sua construção real até no lugar que está no processo social. Ora, a teia se produz em processos contínuos. Nesta percepção individual, com a ajuda da ordem coletiva, estar-se-ão as figurações que mudam a cada história de vida em seus relatos (auto) biográficos (NÓVOA, 2000).

Precisamos e sustentamos essa perspectiva, uma vez que concordamos com o que há no livro “*Vidas de Professores*”³⁶. Assim como, com os estudos que esse livro proporcionou aos diferentes profissionais e professores (as), que compõem a natureza educativa do ato formativo do aluno, sem falar, da própria natureza formativa do professor, que se identifica na profissão docente. No tocante, recordamos do artigo: “*Os professores e as histórias da sua vida*” (NÓVOA, 2000, p. 11).

Disposmos, assim, que a constituição docente está imbricada ao tempo, pois o mesmo “[...] não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de uma resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma “hora” é algo de invisível” (ELIAS, 1998, p. 7).

A interlocução necessária com os autores e autoras, que tratam de investigações relacionadas à problematização e ao objetivo desta pesquisa, figura possíveis interdependências, teias que corroboram para o avanço científico e para a formação continuada, na perspectiva inclusiva dos professores universitários.

36 O texto de abertura (António Nóvoa – Os professores e as histórias da sua vida) fornece uma introdução genérica ao conjunto do livro, referenciando na primeira parte a importância crescente que as “histórias de vida” têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino. A segunda parte é dedicada a uma reflexão de ordem metodológica, assinalando-se várias utilizações possíveis das abordagens (auto) biográficas. No final, inclui-se uma bibliografia, que pode constituir um ponto de partida para eventuais aprofundamentos dessa temática (NÓVOA, 2000, p. 9).

Referências

- ADRIANO, M. B. A. **Formação continuada na docência universitária**: uma proposta para a Faculdade Cearense. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do programa incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**: Censo da Educação Superior 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2019.
- CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- COUTINHO, R. L. **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br>.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Organização de M. Schröter. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Escritos & ensaios**: v. 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2 v.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Organização de M. Schröter. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ELIAS, N. **Teoria simbólica**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALBIATTI FILHO, J. A. **Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas**. 2018. 75 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.
- LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 5, p. 227-235, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAIA, F. L. **Formação continuada e a prática pedagógica de professores universitários**: continuidades e rupturas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

- MAZZOTTI, A. J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e na escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- RUARO, L. M. **Formação continuada de professores superiores a partir da educação a distância**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- SANTOS, M. H. A. dos. **Formação continuada de professores da UFPA**: um programa institucional em debate. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SCHUCHTER, T. M. Projeto político-pedagógico e processos democráticos na escola. *In*: PANTALEÃO, E.; NUNES, K. R.; BRITO, R. dos S. (org.). **Conselhos escolares e formação humana**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.
- TOLEDO, C. C. de A.; ARNAUT, A. de; GONZAGA, M. M. T. T. **C. Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

- VASCONCELLOS, V. A. da S. de. **Pedagogia universitária**: o programa ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br>.
- VILELA, N. S. **Docência universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

Perspectivas das produções acadêmicas acerca da escolarização de estudantes público-alvo da educação especial em escolas de tempo integral

*Ludmila Martins Teixeira de Siqueira • Reginaldo Célio Sobrinho •
Edson Pantaleão*

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil tem ganhado destaque com as políticas de inclusão e a ampliação das garantias educacionais para estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns. Paralelamente, a implementação das Escolas de Tempo Integral (ETI), que proporciona mais tempo para atividades pedagógicas, culturais e esportivas, tem sido vista como uma das formas da ampliação dessas garantias.

Essas afirmações encontram sustentações quando observamos que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garantem que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham direito à educação de qualidade.

Desse modo, recorreremos à literatura com o objetivo de tecer compreensões acerca dos avanços e tensões relacionadas à escolarização de estudantes PAEE no contexto das ETI. Especificamente, neste estudo, pretendemos: a) mapear a literatura que versa sobre a escolarização de estudantes PAEE no contexto das ETI; b) fiar e desfilar percursos e lacunas apontados(as) pela literatura; c) enredar, sociologicamente, as dinâmicas de poder que acontecem na escolarização de estudantes PAEE matriculados em ETI.

Para fundamentar nossas reflexões, encontramos sustentação nos constructos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, especificamente, na noção de poder. De maneira análoga ao tema que nos debruçamos, essa noção eliasiana nos ajuda a elaborar tensionamentos ou compreensões a respeito da interdependência entre os agentes educacionais, das relações entre alunos PAEE e a comunidade das ETI, das implementações das políticas inclusivas nos modelos das ETI, das relações de poder entre o currículo comum e as necessidades educativas individuais, entre outros.

Para tanto, organizamos este texto da seguinte forma: nesta seção apresentamos as questões introdutórias deste estudo, na próxima trazemos a metodologia adotada para nossas buscas, identificação e seleção dos estudos; em sequência, fiamos e desfiamos as questões apresentadas pela literatura para, então, enredar analogias sociológicas à nossa temática que indiquem as tensões mais urgentes que acontecem na tessitura da escolarização de estudantes PAEE nas ETI.

Percurso metodológico

Para sistematização da revisão de literatura que subsidiou o estudo em tela, foram utilizados os seguintes bancos de dados: Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*), Dialnet, Latindex e o *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Recorremos ao uso dos descritores entre aspas “educação especial” e “tempo integral”, bem como, do operador *AND* entre os termos, este último com o objetivo de filtrar os resultados que apresentassem ambos os descritores utilizados em nossa busca.

Em sequência, destacamos que a pesquisa bibliográfica foi realizada entre os meses de outubro de 2024 e março de 2025 e resultou em 34 estudos, sendo: 31 teses e dissertações e 03 artigos. Entretanto, com vistas ao diálogo com a temática e ao atendimento aos objetivos deste estudo, elencamos critérios de inclusão e exclusão, que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão

Nº	Inclusão	Exclusão
1	Abordagem direta da temática das escolas de tempo integral no contexto da Educação Especial	Abordagem das escolas de tempo integral, que não o da Educação Especial
2	Estudos que abordem a interseção entre a Educação Especial e as escolas de tempo integral	Estudos que abordem exclusivamente questões relacionadas à Educação Especial ou à inclusão, sem relação com a temática das escolas de tempo integral
3	Estudos que não tenham sido encontrados em nenhuma outra base de dados consultada	Estudos que já tenham sido identificados em qualquer outra base de dados, garantindo a inclusão de novas contribuições

Fonte: Elaboração dos autores.

Inicialmente, recorreremos aos indexadores de periódicos qualificados para identificar e selecionar estudos que garantissem

adensamento à discussão que pretendemos neste estudo. Ao recorrermos aos 04 indexadores de periódicos que elegemos, encontramos um total de 02 artigos que dialogam diretamente ao nosso estudo.

Em seguida, ao utilizarmos os descritores que elegemos no repositório da BDTD, identificamos um total de 22 estudos entre dissertações e teses que, após filtro dos critérios de inclusão e exclusão que elegemos, resultaram na seleção de 05 dissertações e teses que dialogam diretamente com nossa temática. Indicamos que esse mesmo exercício foi realizado no repositório da CAPES. Aqui, identificamos 09 dissertações e teses, entretanto, 01 estava com arquivo corrompido, 01 não tinha sua divulgação autorizada e outras 04 não dialogavam com a temática que elegemos ou esbarravam no item 3 de nosso quadro de inclusão e exclusão de estudos para nossa seleção. Assim, para esse último repositório selecionamos outros 03 estudos.

Resultados e discussão

No quadro a seguir, elaboramos uma síntese dos 10 trabalhos que selecionamos para sustentar o presente capítulo, seguindo os filtros acima especificados:

Quadro 2: Trabalhos selecionados para o estudo

Autor(es)	Tese/ Dissertação/ Artigo	Programa de Pós-graduação	Título	Ano de defesa/ publicação
Amanda Santana Gomes Silva	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGE/ UFScar)	Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de São Paulo	2022

continua

Autor(es)	Tese/ Dissertação/ Artigo	Programa de Pós-graduação	Título	Ano de defesa/ publicação
Joice Vareiro da Costa Brites	Dissertação	Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/ UEMS)	Práticas pedagógicas no ensino de geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma análise sobre as escolas de tempo integral em Campo Grande/MS	2023
Jarlisse Nina Beserra da Silva	Dissertação	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/ UEMA)	Formação continuada de professores para a educação inclusiva: uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público- alvo da educação especial	2022
Adriana Persiani	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEC)	Análise da oferta da jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais brasileiras de 2007 a 2017	2019
Michelle de Mendoza Leite	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFG)	Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral	2017
Giovana Aparecida Velame	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufes)	Estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação em tempo integral: um estudo em Vitória/ES	2015

continua

Autor(es)	Tese/ Dissertação/ Artigo	Programa de Pós-graduação	Título	Ano de defesa/ publicação
Catarina Cerqueira de Freitas Santos	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFBA)	Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)	2023
Josemaris Aparecida Martinelli	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFL)	Trabalho Colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	2016
Michele de Mendoza Leite; Régis Henrique dos Reis Silva	Artigo	Revista HISTEDBR On-line (DOAJ)	Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral	2018

continua

Autor(es)	Tese/ Dissertação/ Artigo	Programa de Pós-graduação	Título	Ano de defesa/ publicação
Maria Terêsa Rocha Triñanes; Sônia Maria Chadi de Paula Arruda	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial (SciELO)	Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual – perspectivas educacionais	2014

Fonte: Elaboração dos autores.

Em se tratando do mapeamento dos estudos produzidos, evidenciamos que dos 10 estudos selecionados, 06 são dissertações de mestrado, 02 são teses de doutorado e 02 são artigos científicos publicados em periódicos. Observa-se uma concentração de 05 produções em Programas de Pós-graduação em Educação pelo país (PPGE/UFBA, PPGE/UEC, PPGE/UFG, PPGE/UEL, PPGE/Ufes).

Esses estudos selecionados abordam diferentes aspectos da Educação Especial no contexto das ETI, são eles: a) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 02 estudos; b) as práticas pedagógicas para estudantes PAEE em 03 estudos; c) a formação de professores para a educação inclusiva em 02 estudos; d) as políticas de educação integral em interface com as políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva com 03 estudos.

A distribuição dos temas evidencia um equilíbrio entre a discussão sobre a formação docente, as práticas pedagógicas e as políticas públicas. No entanto, a área do AEE parece menos explorada, indicando uma oportunidade para estudos futuros que aprofundem a relação entre esse serviço e o funcionamento das escolas de tempo integral.

Desse modo, podemos inferir que a literatura produzida até o momento sobre a escolarização de estudantes PAEE nos contextos das ETI, no Brasil, ainda é escassa. Apesar das importantes contribuições dos estudos selecionados para a análise do tema, a quantidade restrita de pesquisas encontradas que permeiam 04 grandes temas revela uma expressiva escassez na literatura científica existente sobre o assunto.

Por outro lado, a escassez de pesquisas sobre o tema, não revela que haja falta de demanda para compreensão desse fenômeno social. Sublinha-se, por exemplo, o fato de que os trabalhos foram produzidos e publicados a partir de 2014, com quatro, de um total de dez, publicados desde 2020. Essa recorrência indica um olhar crescente do interesse científico para a escolarização de estudantes PAEE nas ETI.

Ademais, certos sinais evidenciados nos estudos analisados sugerem razões para o aumento do interesse científico na compreensão das dinâmicas que permeiam a escolarização de estudantes PAEE nas ETI.

A partir dos estudos de Silva (2022), Brites (2023) e Santos (2023), é possível analisar como a Educação Integral impacta a inclusão de estudantes da Educação Especial e como diferentes abordagens políticas influenciam essa dinâmica.

Silva (2022) discute a interseção entre as políticas de Educação Especial e Educação Integral, ressaltando que, embora apresentem objetivos semelhantes de inclusão e equidade, ainda existem conflitos entre suas diretrizes e práticas. A pesquisa, baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas, investiga o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das escolas de tempo integral, revelando desafios relacionados à oferta desse serviço em um contexto de jornada ampliada. Os resultados sugerem a necessidade de ajustes para garantir uma maior compatibilidade entre essas políticas.

Brites (2023) foca na prática pedagógica no ensino de Geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Escolas de Tempo Integral. O estudo aponta para as dificuldades enfrentadas pelos professores na adaptação dos conteúdos e métodos de ensino, enfatizando a importância de metodologias inclusivas que

promovam a participação efetiva dos estudantes autista e reforça a necessidade de formação docente e desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis.

Por outro lado, Santos (2023) examina o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e suas implicações na rede estadual da Bahia. A pesquisa evidencia as contradições da implementação da educação integral em um modelo neoliberal, que enfatiza formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação integral emancipatória. A análise mostra como o Programa EMTI altera as configurações das políticas de tempo integral, impactando o currículo, as condições de implementação e o monitoramento das escolas.

A partir desses estudos, compreendemos que estamos diante de um cenário complexo, marcado por desafios estruturais e pedagógicos. A partir do estudo de Velame (2015), evidenciamos que a presença das matrículas desses alunos ainda é mínima (1,9% do total atendido). Esse dado corrobora as observações de Persiani (2019), que analisa a evolução da oferta da jornada escolar em tempo integral no Brasil e aponta desigualdades significativas no acesso, incluindo os alunos da Educação Especial. Ambos os estudos sugerem que, apesar do discurso inclusivo, a implementação das políticas de tempo integral ainda se mostra insuficiente para garantir a participação equitativa dos estudantes PAEE.

Leite (2017) e Leite e Silva (2018) reforçam essa problemática ao evidenciar que, na prática, a inclusão tende a ser assistencialista, sobrepondo-se ao pedagógico. Esses autores destacam que, devido às condições precárias de trabalho e à dinâmica organizacional das escolas de tempo integral, os professores acabam por negligenciar os alunos PAEE, resultando em uma inclusão excludente. Essa perspectiva dialoga com Silva (2022), que, ao analisar as rotinas pedagógicas de professores de uma creche e pré-escola de tempo integral no Maranhão, observa que há um desconhecimento sobre os fundamentos

da Educação Inclusiva e uma necessidade urgente de formação continuada para docentes.

No que diz respeito ao papel da colaboração docente na educação inclusiva, Martinelli (2016) apresenta uma abordagem interventiva, propondo a construção de um trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores especialistas. A pesquisa demonstra que, inicialmente, os especialistas atuavam de maneira isolada, apenas auxiliando diretamente os alunos PAEE, mas que, ao longo do processo, foi possível estabelecer parcerias mais efetivas para a inclusão desses estudantes no ensino comum. Esse achado complementa as discussões de Triñanes e Arruda (2014), que, ao investigarem a escolarização de alunos com deficiência visual em escolas de tempo integral, constataam a necessidade de redimensionar o ensino comum para incorporar práticas que favoreçam tanto a autonomia dos estudantes quanto sua plena participação nas atividades escolares.

Dessa forma, os estudos convergem ao indicar que a escola de tempo integral ainda enfrenta desafios significativos na escolarização de estudantes PAEE. As barreiras identificadas vão desde a falta de políticas efetivas para garantir o acesso equitativo dos alunos PAEE até a necessidade do redimensionamento das práticas pedagógicas, tornando-as mais colaborativas e alinhadas às diretrizes da Educação Inclusiva. Os estudos apontam ainda para a compreensão de que a formação docente e a reorganização do tempo e do espaço escolar como pontos centrais para que a educação em tempo integral seja, de fato, um modelo que contemple todos os estudantes, independentemente de suas especificidades educativas.

De maneira mais específica sobre a formação de professores, vimos nos estudos de Santos (2023) e Leite (2017), indicativos de uma carência formativa para docentes que atuam em ETI, principalmente, em temáticas que tensionam aspectos de inclusão e da diversidade.

Outro aspecto relevante apontado por Leite (2017) é a falta de infraestrutura adequada como, por exemplo, salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e apoio pedagógico especializado,

que nos parece serem questões importantes para aquilo que chamamos de condições objetivas para a oferta do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para estudantes PAEE.

Nesta breve aproximação que tecemos sobre o corpus da literatura que elegemos e que versa sobre a Educação Especial nos contextos das ETI, percebemos que a Educação Especial enfrenta desafios significativos no contexto das ETI relacionados à formação de professores, à adaptação curricular, à garantia e oferta do AEE e à infraestrutura. Os estudos reforçam a importância do planejamento inclusivo que ultrapasse a percepção do acesso e da permanência física de estudantes PAEE no contexto educacional, com vistas à garantia da participação ativa e significativa em todas as atividades da comunidade escolar.

Associada a todas essas questões, os estudos também apontam para a necessidade de políticas públicas detalhadas que dinamizem ações mais contundentes e efetivas para o melhoramento do atendimento aos estudantes PAEE nas ETI.

Enredando considerações desta breve revisão de literatura aos fios sociológicos Eliasianos

A literatura sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas de tempo integral revela um cenário complexo, marcado por desafios estruturais e pedagógicos. Diversos estudos têm se dedicado a compreender as condições dessa inclusão, seus entraves e possibilidades, dialogando entre si sobre os impactos das políticas de educação integral para esse público específico. Sob a perspectiva de Norbert Elias (2014), especialmente a partir da noção de poder, é possível analisar como as relações sociais e institucionais influenciam a inclusão dos estudantes PAEE, considerando a dinâmica de interdependência entre os agentes envolvidos.

Os dados apontados por Velame (2015) e Persiani (2019), sugerem que, apesar do discurso inclusivo, a implementação das políticas

de tempo integral ainda se mostra insuficiente para garantir a participação equitativa dos estudantes PAEE. Dentro da perspectiva de Elias (2014), essas desigualdades podem ser compreendidas como um reflexo das relações de poder que estruturam o campo educacional, no qual os estudantes PAEE permanecem em uma posição de maior dependência dentro da rede de interdependências da escola.

Leite (2017) e Leite e Silva (2018) reforçam essa problemática ao evidenciar que, na prática, a inclusão tende a ser assistencialista, sobrepondo-se ao pedagógico. Esses autores destacam que, devido às condições precárias de trabalho e à dinâmica organizacional das escolas de tempo integral, os professores acabam por negligenciar os alunos PAEE, resultando em uma inclusão excludente. Essa perspectiva dialoga com Silva (2022), que, ao analisar as rotinas pedagógicas de professores de uma creche e pré-escola de tempo integral no Maranhão, observa que há um desconhecimento sobre os fundamentos da Educação Inclusiva e uma necessidade urgente de formação continuada para docentes. Sob o olhar de Elias (2014), esse cenário pode ser entendido como uma manifestação do jogo de forças dentro do campo educacional, em que os docentes, muitas vezes, ocupam uma posição fragilizada frente às exigências institucionais, refletindo em práticas que reforçam a marginalização dos estudantes PAEE.

No que diz respeito ao papel da colaboração docente na educação inclusiva, vimos no estudo de Martinelli (2016), a proposição da construção de um trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores especialistas. A pesquisa demonstra que, inicialmente, os especialistas atuavam de maneira isolada, apenas auxiliando diretamente os alunos PAEE, mas que, ao longo do processo, foi possível estabelecer parcerias mais efetivas para a inclusão desses estudantes no ensino comum. Esse achado complementa as contribuições de Triñanes e Arruda (2014), que, ao investigarem a escolarização de alunos com deficiência visual em escolas de tempo integral, constatam a necessidade de redimensionar o ensino comum para incorporar práticas que favoreçam tanto a autonomia dos estudantes

quanto sua plena participação nas atividades escolares. Essa necessidade de maior colaboração pode ser compreendida, à luz de Elias (2014), como um movimento de reconfiguração das interdependências dentro do sistema escolar, que pode tanto reforçar quanto transformar as estruturas de poder preexistentes.

Sem querer esgotar nossas reflexões nestas considerações, destacamos que essas transformações não estão livres das tensões, como vimos na literatura, existem barreiras que vão desde a falta de políticas efetivas para garantir o acesso equitativo dos alunos PAEE até a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais colaborativas e alinhadas às diretrizes da Educação Inclusiva. A formação docente e a reorganização do tempo e do espaço escolar emergem como pontos centrais para que a educação integral seja, de fato, um modelo que contemple todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. À luz de Elias (2014), percebe-se que a transformação dessas práticas não ocorre de maneira isolada, mas sim dentro de uma teia de interdependências que estrutura as relações de poder no campo educacional. O avanço para uma educação mais inclusiva dependerá, portanto, da capacidade das políticas públicas e dos agentes envolvidos em redefinir essas relações e oportunidades processos educativos que, de fato, contemplem a diversidade e a equidade.

Referências

- BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF:

- MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRITES, J. V. da C. **Práticas pedagógicas no ensino de geografia para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): uma análise sobre as escolas de tempo integral em Campo Grande/MS**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- LEITE, M. de M. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- LEITE, M. de M.; SILVA, R. H. dos R. Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, p. 273-291, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- PERSIANI, A. **Análise da oferta da jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais brasileiras de 2007 a 2017**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- SANTOS, C. C. de F. **Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

- SILVA, A. S. G. **Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
- SILVA, J. N. B. da. **Formação continuada de professores para a educação inclusiva: uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.
- TRIÑANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. de P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual – perspectivas educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 353-368, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- VELAME, G. A. **Estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral: um estudo em Vitória/ES**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Percursos e lacunas indicadas pela literatura sobre a formação de professores da educação de surdos

Alessandra Almeida Lima • Euluze Rodrigues da Costa Junior •

Andressa Dias Koehler

A formação de professores precisa ser um processo contínuo e reflexivo, que vai além da fase inicial da formação acadêmica, se estendendo por toda a carreira docente. Para isso, é fundamental que os futuros docentes participem de experiências que integrem teoria e prática, construindo uma base sólida que os capacite a enfrentar os desafios do cotidiano escolar de maneira crítica e criativa. Essa formação precisa destacar a importância de um processo que transcende a simples aquisição de conteúdos e técnicas pedagógicas, levando em consideração as particularidades do contexto escolar e as necessidades específicas dos estudantes (TARDIF, 2002).

A legislação nacional estabelece diretrizes e normativas para a educação inclusiva, com foco no atendimento educacional especializado de estudantes, incluindo os surdos. A Constituição Federal assegura o direito à educação para todos, com a obrigatoriedade do Estado em oferecer atendimento especializado. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta esse atendimento, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantem a formação adequada de profissionais para atender às individualidades desses estudantes. Na esteira das questões formativas, temos na Resolução CNE/CP nº 1/2002 a definição das diretrizes para a formação de professores da educação básica, incluindo aqueles que trabalham com estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em sequência, temos a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil. A Lei estabelece no Art. 4º que a Libras deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, garantindo que os futuros profissionais tenham qualificação e competências linguísticas necessárias para a práxis educacional com estudantes surdos.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, reconhecendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil. Nesse mesmo dispositivo, evidencia-se que a formação de professores deve incluir o aprendizado de Libras, assegurando que os docentes possam se comunicar adequadamente com os estudantes surdos.

Neste capítulo, temos por objetivo geral analisar as tendências, desafios e perspectivas relacionados à formação de professores no campo específico da educação de estudantes surdos. Portanto, a partir do exame de estudos selecionados, buscar-se-á identificar as principais questões educacionais e sociais enfrentadas por indivíduos público-alvo da educação de surdos, profissionais e instituições envolvidas na garantia do acesso à essa modalidade de educação.

Por outro lado, a efetivação do direito à educação para todos os públicos é essencial para a construção de uma sociedade que promova a equidade e o respeito à diversidade. Dessa forma, a relevância social deste estudo reside na importância de se compreender e discutir a formação de professores da educação de surdos, visando promover a inclusão e garantir o acesso equitativo para todos os indivíduos.

A organização deste capítulo se inicia com esta breve introdução, avança para o detalhamento da metodologia adotada para a identificação e seleção dos estudos e a execução da revisão bibliográfica. Na sequência, abordamos os resultados encontrados, com análises dos percursos e lacunas detectadas na literatura revisada.

Registros metodológicos

A partir da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram realizadas pesquisas com o objetivo de investigar as produções acadêmicas sobre o tema. Para tanto, foram utilizados os descritores “formação de professores” e “Educação de Surdos”, com o intuito de identificar estudos relevantes na área.

Na busca realizada em abril 2024 foram encontrados 124 trabalhos de pós-graduação entre os anos de 1997 até 2023, sendo 87 dissertações e 37 teses. Desses 124 trabalhos encontrados, 17 estavam repetidos e 11 com arquivos indisponíveis. Desse modo, inicialmente foram acessadas 96 dissertações e teses, conforme tabela abaixo, para as leituras iniciais.

**Tabela 1: Mapeamento bibliográfico da formação de
professores da Educação de Surdos – BDTD**

BDTD – REPOSITÓRIO INSTITUIÇÃO	TRABALHOS ACADÊMICOS	NÍVEL DE TITULAÇÃO		
		DISSERTAÇÃO	TESE	ANO
FGV.BR	1	1	0	2014
IFAM.BR	2	2	0	2017 – 2022
Mackenzie – Adelpa Repositório Digital.	1	1	0	2012
PUC Goiás	6	4	2	2017-2018 – 2019 – 2022
PUC RIO	1	0	1	2021
Repositório Jesuítas.BR	1	1	0	2011
UEPB.BR	1	1	0	2020
UERJ.BR	8	7	1	2015 – 2018 – 2019 – 2020 – 2022
UFAM.BR	2	2	0	2010 – 2013
UFES.BR	1	0	1	2012
UFBA.BR	4	1	3	2007 – 2013 – 2020
UFCG.BR	2	2	0	2016 – 2018
UFF.BR	2	2	0	2014 – 2020
UFG.BR	4	4	0	2011 – 2021 – 2020 – 2022
UFJF.BR	3	3	0	2019 – 2023
UFMG.BR	1	1	0	2014
UFPA.BR	4	4	0	2017 – 2021
UFPB.BR	2	1	1	2021 – 2022
UFPE.BR	1	1	0	2020

continua

BDTD – REPOSITÓRIO INSTITUIÇÃO	TRABALHOS ACADÊMICOS	NÍVEL DE TITULAÇÃO		
		DISSERTAÇÃO	TESE	ANO
UFPEL.BR	1	1	0	2012
UFPR.BR	1	1	0	2019
UFRGS.BR	1	1	0	2015
UFRN.BR	1	0	1	2012
UFS.BR	3	2	1	2015 – 2018 – 2022
UFSC.BR	15	4	11	2004 – 2005 – 2006 – 2007 – 2014 – 2016 – 2017 – 2021
UFSCAR.BR	6	1	5	2015 – 2017 – 2021 – 2022 – 2023
UFSM.BR	3	2	1	2009 – 2018 – 2021
UFT.EDU.BR	1	1	0	2022
UFTM.BR	1	1	0	2017
UFU.BR	2	1	1	2015 – 2022
UFV.BR	3	3	0	2022 – 2023
UNB.BR	1	1	0	2010
UNESP.BR	3	1	0	2016 – 2021 – 2022
UNICAMP.BR	2	1	1	1997 – 2012
UNIOESTE.BR	1	1	0	2018
UNITAU.BR	1	1	0	2023
USP.BR	5	4	1	2013 – 2016 – 2017 – 2020 – 2022
TOTAL	96	65	31	

Fonte: Elaborada pelos autores.

À medida que avançávamos em nossas compreensões sobre a temática, elegemos os critérios de inclusão e exclusão, listados na tabela abaixo, para a seleção dos trabalhos que dialogassem diretamente com nossos objetivos de investigação.

Tabela 2: Critérios de inclusão e exclusão da bibliografia que versa sobre formação de professores para a educação de surdos

Critérios de inclusão	Critérios do exclusão
Abordar a temática da formação de professores para a educação básica de estudantes surdos.	Não abordar a temática da formação de professores na área da surdez.
Analisar sobre o processo de ensino aprendizagem bilíngue nas escolas regulares.	Não abranger sobre o processo bilíngue para os estudantes surdos.
Dissertar políticas públicas que abordam sobre o tema da formação de professores no contexto da língua de sinais.	Não discursar sobre o tema da formação de professores de surdos nas propostas das políticas públicas na área da educação.
Refletir sobre os processos inclusivos dos estudantes surdos no contexto social, linguístico e cultural.	Não considerar os processos inclusivos no contexto educacional dos estudantes surdos.
Fomentar sobre a formação inicial e continuada de professores surdos e ouvintes na práxis educacional.	Desconsiderar a importância da formação continuada para a eficácia dos profissionais da educação no contexto educacional inclusivo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Após crivo baseado nos critérios acima, selecionamos 28 trabalhos para a realização de leituras mais contundentes. A partir de nossas aproximações em relação aos estudos e, sem perder de vista, os mesmos critérios de inclusão e exclusão, subtraímos outros 13 trabalhos que ainda não dialogavam diretamente com a temática que

elegemos. Desse modo, indicamos na tabela abaixo, 15 produções que integram o nosso corpus bibliográfico de nossa pesquisa.

Análises e discussão dos resultados

A tabela a seguir apresenta um resumo dos trabalhos selecionados para integrar a revisão de literatura, de acordo com os parâmetros previamente especificados.

Tabela 3: Corpus bibliográfico de formação de professores da Educação de Surdos

Nº	Título dos trabalhos	Tipo de trabalho	Autor(es)	Ano	Repositório
1	Formação de professores para a educação de surdos: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação	Dissertação	Melaine Duarte Ribeiro Muttão	2017	USP.BR
2	Inacessibilidades despercebidas: a quebra das barreiras existentes na inclusão de estudantes surdos.	Dissertação	Rosecleide Orozimbo Harada	2022	UNESP.BR
3	O currículo de língua de sinais na educação de surdos.	Dissertação	Silveira, Carolina Hessel	2006	UFSC.BR
4	A formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação.	Tese	Eleny Gianni	2012	UFRN.BR

continua

Nº	Título dos trabalhos	Tipo de trabalho	Autor(es)	Ano	Repositório
5	Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos.	Dissertação	Vinicius Martins Flores	2015	UFRGS.BR
6	Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores.	Dissertação	Rubem da Silva Soares	2013	USP.BR
7	Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue: o caso INES.	Dissertação	Joice Emanuele Munhoz Cicilino	2016	UNESP.BR
8	A disciplina de Libras no Ensino Superior: Reflexões para a Formação de Professores.	Dissertação	Leila Cristina Silva da Silva	2020	UFG.BR
9	Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo.	Dissertação	Elaine Cristina Paixão	2016	USP.BR
10	O ensino de libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada.	Tese	Luciane Cruz Silveira	2022	UERJ.BR
11	Educação e Formação de Professores Surdos: Contextos, inserções, dilemas e desafios.	Dissertação	Sonia Regina Nascimento de Oliveira	2014	FGV.BR
12	(Per)curso na Formação de Professores de Surdos Capixabas: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo	Tese	Machado, Lucienne Matos da Costa Vieira Machado	2012	UFES.BR

continua

Nº	Título dos trabalhos	Tipo de trabalho	Autor(es)	Ano	Repositório
13	Formação inicial de professores: contribuição da disciplina LIBRAS para futuros professores da educação básica	Dissertação	Liana Fabíola de Jesus	2017	IFAM.BR
14	Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais	Dissertação	Sibele Maria de Souza	2012	UNICAMP.BR
15	A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores surdos.	Dissertação	Fernanda de Camargo Machado	2009	UNESP.BR

Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir dos resultados encontrados na base de dados, destaca que a educação de surdos no Brasil passou por transformações relevantes ao longo do tempo, especialmente no final do século XX e início do século XXI, período em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ganhou valorização e proporcionou novas oportunidades para a construção da identidade surda. Nesse contexto, os estudos de Harada (2022) e Muttão (2017) evidenciam as mudanças políticas e educacionais que impactaram a educação de surdos, com ênfase na formação de professores e nas práticas pedagógicas. Harada (2022) destaca, contudo, que a trajetória da educação de surdos no Brasil ainda é marcada por um processo lento, com a persistência de concepções ouvintistas que dificultam a inclusão efetiva dos surdos. Entre os desafios identificados, estão a escassez de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILS) qualificados, a falta de materiais didáticos apropriados e a ausência de propostas educacionais adequadas, que limitam o acesso e a permanência dos estudantes surdos nas escolas regulares “[...] para que as asserções passem a incorporar as

práticas escolares, o primeiro passo é conduzir a comunidade escolar à compreensão das especificidades sobre o processo de inclusão do estudante surdo” (HARADA, 2022, p. 88).

Muttão (2017), por sua vez, analisa a formação de professores para a educação de surdos e observa que, apesar dos avanços, prevalece uma visão deficitária da surdez, ainda centrada na deficiência. A formação inicial dos professores, mesmo com as modificações nas políticas educacionais, continua a ser insuficiente, com pouca ênfase na língua de sinais e no entendimento das especificidades culturais dos surdos. Embora o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais tenham avançado, a prática pedagógica ainda se limita ao ensino de Libras, sem contemplar práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Nesse sentido, Harada (2022) propõe a formação de profissionais da educação com foco na conscientização sobre a importância de Libras e na integração efetiva dos estudantes surdos, enquanto Muttão (2017) sugere ajustes nas políticas de formação para refletir uma visão mais ampla e inclusiva da diversidade surda.

A formação de professores bilíngues para surdos, tema crescente nas pesquisas acadêmicas, também tem sido um ponto importante de debate. A Lei Federal nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceram a obrigatoriedade de Libras no ensino, incluindo sua utilização por professores e a presença de intérpretes. No entanto, Cicilino (2016) e Silveira (2022) apontam que os cursos de Pedagogia Bilíngue ainda não atendem plenamente às necessidades dos estudantes surdos, seja no formato presencial ou a distância. Silveira (2022) destaca que a modalidade EaD dificulta o desenvolvimento da proficiência em Libras, prejudicando a formação de professores e o entendimento da cultura surda.

É essencial que os professores tenham formação sobre a estrutura linguística e saibam que há variações de fluência e sinalização entre os alunos surdos. Nesse sentido, destaca-se, novamente, a importância da fluência em Libras para a comunicação, pois a

Língua Portuguesa é a L2 do surdo. Além disso, é preciso considerar a variação de domínio da LP na modalidade escrita entre os surdos (SILVEIRA, 2022, p. 239).

Por sua vez, Cicilino (2016) defende a reestruturação curricular com a participação ativa dos surdos na revisão do currículo, enquanto Silveira (2022) sugere que a formação de professores deve permitir maior contato regular com a comunidade surda e promover práticas pedagógicas mais efetivas. Ambas concordam na necessidade de uma formação mais efetiva em Libras e na inclusão da cultura surda nas práticas pedagógicas.

Em relação aos cursos de licenciatura, estudos de Jesus (2017), Silva da Silva (2020) e Soares (2013) revelam deficiências na carga horária, nos conteúdos e na integração entre teoria e prática. Jesus (2017) critica a ênfase excessiva na parte linguística e a negligência com a vivência cultural dos surdos, enquanto Silva da Silva (2020) observa a falta de adaptação das ementas aos diferentes cursos. Soares (2013) discute a inadequação dos currículos para a educação bilíngue, sugerindo uma maior ênfase na prática e no contato com a comunidade surda.

“A contribuição da disciplina Libras no processo de formação inicial do professor, é pequena e deixa a desejar em seus conteúdos aplicados, uma vez que se ignora a parte prática da vivência do surdo, sua cultura, dando ênfase, em sua maior parte, à questão linguística tão somente, desprezando-se as metodologias facilitadoras do ensino para o aluno surdo” (JESUS, 2017 p. 96).

Esses estudos convergem para a necessidade urgente de revisar a formação de professores, com uma carga horária ampliada e uma abordagem que integre teoria e prática, além de valorizar a cultura surda. A proposta é adaptar as disciplinas de Libras e os currículos dos cursos de licenciatura para oferecer uma formação mais completa,

capacitando os professores para lidar com as especificidades da educação bilíngue e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Apesar do reconhecimento da diferença linguística dos surdos como uma identidade cultural importante, o sistema público brasileiro ainda enfrenta dificuldades na adaptação do ato pedagógico para a efetiva inclusão dos surdos. Pesquisas de Flores (2015), Silveira-Hessel (2006), Paixão (2016) e Souza (2012) abordam uma visão integrada dos desafios na educação bilíngue para surdos, considerando a formação de professores, os currículos e as práticas pedagógicas. Flores (2015), ao investigar a formação bilíngue de professores ouvintes no Rio Grande do Sul, constatou que muitos docentes não têm formação adequada em Libras, prejudicando a inclusão dos estudantes surdos. Sua pesquisa também destaca que, embora existam conhecimentos teóricos sobre bilinguismo, os professores enfrentam dificuldades práticas no ensino de surdos. Souza (2012) complementa essa análise, sugerindo que os currículos precisam ser atualizados, com práticas mais focadas na educação bilíngue e na cultura surda.

[...] A mudança na concepção de formação pode favorecer o desenvolvimento de processos formativos mais eficazes frente a demanda atual, superando uma vertente médico-pedagógica, higienista, e a concepção técnica marcadas principalmente na formação de professores da Educação Especial (PAIXÃO, 2016, p. 232-233).

Paixão (2016) investiga a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de surdos, concluindo que, embora existam propostas de capacitação, elas não atendem às necessidades específicas desses profissionais. Ela defende a implementação de uma formação contínua alinhada às necessidades reais dos professores e uma abordagem crítica que vá além da atualização técnica. A pesquisa de Silveira-Hessel (2006), sobre currículos para surdos no Rio Grande do Sul, revela que, embora a Língua de Sinais seja

valorizada, os professores surdos se sentem frequentemente isolados na construção do currículo, defendendo a ampliação da presença de docentes surdos e o fortalecimento das associações de surdos.

[...] é necessário mudar algum currículo, para possibilitar um maior empoderamento dos alunos surdos, para professor@s surdos entenderem melhor, como referência de identidade surdo-surdo[...] (HESSEL, 2006 p. 129).

A pesquisa destaca que, embora o ensino de língua de sinais no Brasil tenha avançado nas últimas décadas, ele ainda enfrenta dificuldades consistentes. O currículo para alunos surdos, especialmente nos anos iniciais, frequentemente necessita de estrutura e adequação, resultando em improvisações no ensino. As entrevistas realizadas com professores surdos mostram uma realidade na qual o ensino de Libras é frequentemente condicionado por uma perspectiva ouvinte, prejudicando a integração da identidade e cultura surda no processo educativo (SILVEIRA-HESSEL, 2006).

Apesar das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que enfatizam a formação contínua dos professores, ainda persiste uma deficiência na formação específica de professores bilíngues, como destacado por Flores (2015).

Machado (2009) e Oliveira (2014) também ressaltam desafios nas políticas educacionais e na formação de professores surdos. Machado (2009) observa que a formação docente muitas vezes está mais voltada para as demandas do mercado do que para as necessidades pedagógicas reais, enquanto Oliveira (2014) destaca que a formação de professores ouvintes é superficial, com pouca prática, o que compromete a comunicação e adaptação pedagógica.

“É inegável minha preocupação particular com a maneira que a surdez é reduzida à diversidade nos discursos da inclusão. No entanto, a hipercritica lembra-me de que sou produzida também

por outro olhar, o qual inventa a educação de surdos a partir de novas premissas, que convencionam chamar de discurso cultural ou socioantropológico da surdez” (MACHADO, 2009, p. 64).

As contribuições da pesquisa de Machado incluem a necessidade de repensar a formação docente para que ela não atenda apenas aos imperativos neoliberais, mas que sejam sensíveis as realidades práticas dos professores surdos. As propostas sugerem a criação de um modelo de formação mais equilibrado, com uma articulação entre as políticas educacionais e as realidades do campo, garantindo que as formações oferecidas sejam pertinentes e úteis para a qualidade dos profissionais em questão.

Por fim, a pesquisa de Gianini (2012) sobre a formação de professores surdos na Paraíba destaca a importância dos ambientes bilíngues na formação desses profissionais, sublinhando a necessidade de práticas educacionais que integrem a Libras de forma contextualizada. Vieira Machado (2012) contribui para essa discussão, apontando a falta de estágios práticos e recursos didáticos adaptados, além da necessidade de um maior alinhamento entre os cursos de formação e as realidades dos professores.

Gianini (2012) destaca que a falta de ambientes bilíngues, no passado, levou a um sofrimento significativo para os surdos mais velhos, cujas experiências são marcadas por um sentimento de inferioridade e frustração. Em contraste, os surdos mais jovens, imersos em ambientes bilíngues desde a infância, apresentam uma visão mais positiva e uma integração mais efetiva à sociedade.

“Podemos perceber que entre as políticas públicas, ainda traçadas por ouvintes, assinalam para a educação dos surdos e o que os surdos desejam para a sua educação há um abismo. Garantir os direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda exige, portanto, mobilização política” (GIANINI, 2012, p. 92).

Os surdos demandam de escolas de qualidade que usem a Libras como primeira língua. Entendemos que a inclusão desses indivíduos nos espaços educativos começa com o respeito à diferença linguística e cultural dos surdos, garantindo-lhes a liberdade de expressão e escolha, conforme os direitos humanos e linguísticos. A formação inicial e a contínua precisam, portanto, ser interligadas para garantir que os professores surdos estejam bem-preparados para enfrentar os desafios da prática docente em contextos bilíngues. A reflexão proposta pelo estudo instiga a revisão das políticas de formação e sugere mudanças concretas que podem melhorar significativamente a qualidade da educação bilíngue para surdos (GIANINI, 2012).

A trajetória da educação de surdos no Brasil, embora tenha experimentado transformações, ainda enfrenta desafios, particularmente no que diz respeito à formação de professores e à implementação de práticas pedagógicas adequadas. A análise conjunta dos estudos, demonstram a necessidade de revisar e atualizar os currículos dos cursos de formação de professores surdos, incluindo mais estágios práticos e experiências reais. Também sublinha a necessidade de desenvolvimento de materiais e recursos didáticos adaptados, bem como a implementação de programas de formação continuada. A integração mais eficaz entre teoria e prática, e a valorização da surdez como uma identidade cultural e linguística, são fundamentais para melhorar a qualidade da educação bilíngue para surdos.

Conclusão e reflexões finais

Os resultados analisados revelam que, apesar dos avanços nas últimas décadas, muitos desafios ainda persistem, especialmente na formação inicial de profissionais da educação na área da surdez.

O levantamento bibliográfico realizado revela uma lacuna entre as políticas educacionais e a realidade da prática pedagógica. A sociedade e o sistema educacional, de forma geral, ainda lidam com

concepções que associam a surdez a uma deficiência. Esse entendimento limita as possibilidades de integração dos surdos no sistema educacional regular, uma vez que a surdez é tratada como algo a ser “corrigido” ou “superado” e não como uma característica cultural e linguística. O respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima e a valorização da cultura surda ainda são processos em construção, embora já haja avanços em algumas áreas. A falta de TILS qualificados, materiais didáticos adequados e uma infraestrutura escolar que promova a verdadeira inclusão são desafios persistentes, dificultando o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos educacionais e a sua permanência nas escolas regulares.

Outro ponto fundamental abordado na revisão refere-se à formação de professores nos cursos de Pedagogia Bilíngue. Embora a legislação tenha avançado, incluindo a obrigatoriedade da Libras como disciplina e a formação bilíngue, os cursos ainda não atendem completamente às necessidades dos estudantes surdos. As formações oferecidas, tanto em cursos presenciais quanto na modalidade a distância, ainda são insuficientes. A crítica, nesse sentido, aponta para a necessidade de um enfoque mais holístico que contemple tanto a língua quanto as práticas pedagógicas e culturais necessárias para uma educação bilíngue de qualidade.

No que se refere à disciplina de Libras no Ensino Superior, a revisão de literatura destaca a contribuição limitada dessa disciplina na formação inicial dos professores. A carga horária e o conteúdo programático muitas vezes não são suficientes para a garantia da fluência necessária na Libras e tampouco contemplam possibilidades para uma compreensão abrangente das necessidades educativas dos surdos em diferentes contextos educativos. Embora a Libras seja reconhecida como uma língua, sua abordagem nos cursos de formação de professores carece de uma integração significativa entre teoria e prática, o que compromete a capacidade dos futuros docentes em se comunicarem de forma contextualizada e eficiente em suas práticas pedagógicas com estudantes surdos.

A questão da formação, do currículo e da prática docente na educação de surdos são especificidades que também requerem reflexões. A revisão evidencia a necessidade de uma reestruturação nos currículos dos cursos de formação de professores, que ainda não contemplam adequadamente as especificidades da educação bilíngue. A falta de integração entre teoria e prática é um ponto crítico, pois a formação de professores para a educação de surdos deve ser mais do que teórica, necessitando de uma vivência prática. Além disso, a revisão curricular deve incluir um maior número de estágios práticos que possibilitem aos futuros docentes um contato real com as dinâmicas da educação bilíngue e com as diferentes formas de vivência da surdez.

Por fim, a formação de professores surdos e a implementação de ambientes bilíngues também se destacam como áreas essenciais a serem revistas. Embora a legislação e as políticas públicas tenham avançado, ainda há uma desconexão entre as políticas formuladas e as realidades vividas nas escolas. A formação de professores surdos é essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo, em que a identidade surda seja respeitada e valorizada. Para que isso aconteça, é necessário que os cursos de formação de professores estejam mais alinhados às necessidades reais dos estudantes, considerando não apenas a língua, mas também as especificidades culturais e sociais que envolvem a comunidade surda.

As políticas educacionais, por sua vez, precisam ser mais sensíveis às realidades locais e às demandas da comunidade surda, promovendo uma educação que seja adaptada às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua condição auditiva.

Além disso, que as políticas educacionais e curriculares sejam constantemente revistas para que atendam de forma efetiva às necessidades dos estudantes surdos, promovendo uma educação de qualidade que respeite a diversidade linguística e cultural dos surdos. Parte superior do formulário

Em síntese, a revisão da literatura revela que, apesar dos avanços na educação de surdos no Brasil, a formação de professores precisa

ser repensada, com uma abordagem mais integrada, que combine teoria, prática nos processos formativos na área da surdez. Muitos professores, tanto ouvintes quanto surdos, ainda carecem de uma formação mais completa e integrada, que contemple não só o domínio de Libras, mas também uma compreensão das práticas pedagógicas inclusivas para esse público.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. p. 31.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regula 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, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2025.

- CICILINO, J. E. **Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue – o caso Ines**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- FLORES, V. M. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- GIANINI, E. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- HARADA, R. O. **Inacessibilidades despercebidas: a quebra das barreiras existentes na inclusão de estudantes surdos**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.
- HESSEL, C. S. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- JESUS, L. F. de. **Formação inicial de professores: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da educação básica**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.
- MACHADO, F. de C. **A formação docente racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos**. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- MACHADO, L. M. da C. V. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em

- Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- MUTTÃO, M. D. R. **Formação de professores para a educação de surdos**: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2016.
- OLIVEIRA, S. R. N. de. **Educação e formação de professores surdos**: contextos, inserções, dilemas e desafios. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.
- PAIXÃO, E. C. **Formação de professores do atendimento educacional especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. 2016. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SILVA, L. C. S. da. **A disciplina de Libras no ensino superior**: reflexões para a formação de professores. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SILVEIRA, L. C. **O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia**: uma perspectiva da linguística aplicada. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- SOARES, R. da S. **Educação bilíngue de surdos**: desafios para a formação de professores. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, S. M. de. **Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em língua de sinais**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Aproximações das literaturas que versam sobre a tradução e interpretação em libras no contexto artístico-cultural

*Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica •
Euluze Rodrigues da Costa Junior • Andressa Dias Koehler*

Nos últimos cinco anos, especialmente após o início da pandemia de covid-19 em março de 2020, a demanda por tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), nos referimos a língua brasileira de sinais (Libras), cresceu significativamente em lives musicais e em contextos artístico-culturais. Esses profissionais têm atuado em teatros, museus, shows, festivais e apresentações ao ar livre, promovendo a acessibilidade e a inclusão da comunidade surda sinalizante em espaços essenciais para a construção identitária, a formação crítica e a experiência estética. Para atuar nesses contextos, as/os TILS precisam dominar não apenas as línguas envolvidas, mas também as especificidades da

expressão artística, adaptando-se criativamente a elementos como ritmo, harmonia, intenção artística e referências culturais.

A acessibilidade linguística para pessoas surdas em espaços culturais e artísticos no Brasil está respaldada por uma série de dispositivos legais. Entre eles, destacam-se: Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece a obrigatoriedade da acessibilidade em diversos contextos, incluindo o cultural; Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito das pessoas com deficiência à acessibilidade plena, incluindo acessibilidade comunicacional em espaços culturais e a Lei 14.704/2023, atualizou a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras, redefine requisitos de formação, ética, carga horária de trabalho, entre outras deliberações.

Acrescidos a esses dispositivos legais estão algumas legislações e programas federais com aplicabilidade no contexto artístico-cultural que impulsionam na atualidade a atuação de TILS assegurando a acessibilidade linguística para pessoas surdas, são elas: Lei nº 8.313/1991 (Lei Rouanet) impulsiona a atividade cultural no Brasil através do Programa Nacional de Incentivo à Cultura (Pronac). No Espírito Santo, a Lei nº 11.246/2021 (LICC) modifica a Lei nº 7.000/01, aprimorando o fomento à cultura estadual. A Lei nº 14.399/2022 (Lei Aldir Blanc) e a Lei Complementar nº 195/2022 (Lei Paulo Gustavo) destinam apoio financeiro federal a estados e municípios para ações emergenciais no setor cultural. Acompanhar as mudanças recentes no cenário brasileiro em relação aos incentivos legais para ampliar a acessibilidade linguística de pessoas surdas em espaços artístico-culturais é necessário devido à configuração atual da comunidade surda.

A atuação de TILS no contexto artístico-cultural, principalmente em eventos musicais influencia variadas para que seu público-alvo, ou seja, pessoas surdas sinalizantes, possam usufruir de tal acesso social, relacionado a isso, Costa Junior (2021) discorre que:

[...] as práticas dos tradutores são negociadas, estabelecidas e modeladas de acordo com as estratégias vinculadas ao seu tempo e suas inter-relações. Por exemplo, os acordos que envolvem a profissão, as escolhas tradutórias, as noções conceituais de formação e os currículos estabelecidos nessas formações, noções de língua, entre outros, são também escolhas de indivíduos e grupos figurados em dado contexto social (COSTA JUNIOR, 2021, p. 36-37).

Sendo assim, o objetivo geral deste capítulo é analisar através de uma abordagem qualitativa e quantitativa as literaturas que versam acerca da tradução e interpretação em Libras nos contextos artísticos-culturais. Especificamente, objetivamos: i) mapear as literaturas que versam sobre acerca da tradução e interpretação em Libras nos contextos artísticos-culturais; ii) identificar áreas com descobertas conflitantes e/ou ainda sem respostas sobre a atuação tradutores(as) e intérpretes de Libras em contextos artísticos-culturais e iii) tecer considerações a partir dos estudos elencados.

Apontamentos metodológicos

Para atender os objetivos elencados, realizamos um levantamento³⁷ das dissertações e teses defendidas no Brasil em três bancos de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina

37 Além da etapa de levantamento dos estudos, os mapeamos em um arquivo no Excel com planilhas de cada repositório e para cada descritor utilizado. Nessas planilhas, inserimos informações dos estudos identificados, por exemplo, o título do trabalho, nome do autor, ano da produção, tipo de produção, instituição, vínculo da instituição, programa de pós-graduação e área de conhecimento de cada pesquisa.

(UFSC), especificamente nas publicações do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) e o Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), especificamente nas publicações do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET).

No mês de abril de 2024, envidamos esforços para encontrarmos e mapearmos os estudos em torno da temática que elegemos. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: “tradução artística Libras”, “interpretação artística Libras” e “tradução música Libras”.

Na BDTD, encontramos um total de 78 pesquisas desenvolvidas, destas, 32 pesquisas foram desconsideradas por conter arquivos indisponíveis e/ou restritos, títulos idênticos na mesma busca e/ou concomitante em buscas dos outros dois descritores. No primeiro momento, identificamos 46 possíveis pesquisas para integrar o corpus de estudos que analisamos a partir dos critérios de inclusão e exclusão listados no quadro a seguir, da retirada de textos em duplicidade e sem arquivos disponíveis, para o descritor “tradução artística Libras”, identificamos 06 títulos que dialogam diretamente com nossa temática.

Quadro 1: Critérios de Inclusão e Exclusão das pesquisas encontradas nos bancos de dados

Inclusão	Exclusão
Dialogar com a temática das línguas de sinais e/ou comunidades surdas sinalizantes	Não pertencer a temática das línguas de sinais e/ou comunidades surdas sinalizantes
Abordar os processos tradutórios da Libras	Não abranger questões acerca dos processos tradutórios da Libras
Considerar os processos interpretativos da Libras	Não apresentar os processos interpretativos da Libras

continua

Inclusão	Exclusão
Relacionar-se à atuação do tradutor e intérprete de Libras (TILS) no contexto artístico-cultural	Não se referir à atuação do tradutor e intérprete de Libras (TILS) no contexto artístico-cultural
Tratar de questões pertinentes à atuação do TILS em eventos musicais	Abster-se de questões pertinentes à atuação do TILS em eventos musicais

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No segundo momento, utilizamos o descritor “interpretação artística Libras” e obtivemos um total de 39 estudos. Entretanto, 03 desses estudos foram contabilizados duplamente, outros 09 estudos foram listados com arquivos indisponíveis, 01 estudo conta com seu acesso restrito e identificamos 09 estudos que já foram listados no descritor anterior, restando, portanto, 17 estudos. A partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, observamos que apenas 04 estudos dialogam diretamente com nossa temática e já estavam somados aos estudos selecionados no primeiro descritor.

No terceiro momento, utilizamos o descritor “tradução música Libras” e encontramos 13 títulos. Entretanto, 03 estudos foram contabilizados duplamente, 01 estudo se encontra com arquivo indisponível e outros 03 estudos são iguais aos que encontramos nas buscas a partir dos descritores anteriores. Por fim, a partir dos critérios de exclusão e inclusão, identificamos apenas 01 estudo que dialoga diretamente com nossa temática.

Desse modo, a partir do detalhamento dos três momentos de buscas na BDTD, temos como resultado 07 estudos, sendo eles: 04 dissertações e 03 teses. As áreas de conhecimento desses estudos incluem os Estudos da Tradução, a Letras, as Políticas Públicas e Gestão Educacional, bem como, a Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem.

No Repositório Institucional da UFSC, especificamente, nas publicações do PGET identificamos 30 trabalhos a partir dos

descritores utilizados. Especificamente, encontramos 09 estudos ao empregarmos o descritor “tradução artística Libras”. Desses estudos, uma tese relacionada já havia sido identificada e selecionada a partir de nossas buscas na BDTD seguindo os critérios estabelecidos. A partir dos critérios de inclusão e exclusão que adotamos para esta pesquisa, apenas 02 dos 08 estudos foram selecionados.

No segundo momento, inserimos o descritor “interpretação artística Libras” e encontramos 09 estudos, que já haviam sido identificados na busca que realizamos a partir do descritor anterior. Por fim, no terceiro momento, com o descritor “tradução música Libras”, obtivemos como resultado 12 estudos. Observamos que 08 desses estudos foram identificados nos descritores anteriores e 03 não dialogavam diretamente com a temática proposta por esta pesquisa. Assim, do Repositório do PGET/UFSC, adicionamos 01 estudo ao nosso corpus de pesquisa.

No Repositório Institucional da UFC, especificamente, nas publicações do POET, encontramos um total de 02 estudos a partir dos descritores utilizados. Para o descritor “tradução artística Libras”, encontramos 01 dissertação que dialoga diretamente com nossa temática. Ao utilizar a palavra-chave “interpretação artística Libras”, o resultado foi exatamente o mesmo do descritor anterior. Por fim, ao inserirmos o descritor “Tradução música Libras”, o resultado foi nulo. Portanto, do Repositório do POET, apenas uma pesquisa foi selecionada e integrada ao nosso corpus de pesquisa.

Resultados e discussão

Em síntese, envidamos esforços na busca da literatura que versa sobre a temática que nos propusemos estudar e recorremos a 03 repositórios. Nessa investidura, identificamos 112 estudos a partir dos descritores utilizados. Após os percursos que detalhamos até aqui, temos, conforme quadro a seguir, um corpus de pesquisa que conta com 11

estudos, sendo oito dissertações e três teses. Esses estudos foram produzidos entre os anos de 2010 e 2023, sendo distribuídos nos seguintes campos: a) dos Estudos da Tradução (com cinco estudos); b) na Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (com 03 estudos) e, c) as demais áreas do conhecimento somam 03 estudos.

Quadro 2: Estudos selecionados organizados em ordem cronológica

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo de produção	Instituição	Programa	Área de Conhecimento
1	Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais	Rimar Ramalho Segala	2010	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Pós-Graduação em Estudos da Tradução (Centro de Comunicação e Expressão)	Estudos da Tradução
2	Simetria na poética visual na língua de sinais brasileira.	Fernanda de Araújo Machado	2013	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (Centro de Comunicação e Expressão)	Estudos da Tradução
3	O tradutor intérprete de libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos	Carolina Fernandes Rodrigues Fomin	2018	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
4	Literatura e Imagem: Apreensão do Signo Estético para o Surdo	Ana Cristina di Oliveira	2019	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Programa de Pós-graduação em Mestrado Stricto Sensu, Mestrado em Letras– Literatura e Crítica Literária	Letras

continua

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo de produção	Instituição	Programa	Área de Conhecimento
5	Teatro de Animação em Língua de Sinais (TALS): possibilidades de tradução-animação de bonecos em Libras	Natália Schleder Rigo	2020	Tese	Universidade Federal De Santa Catarina – UFSC	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET	Estudos da Tradução
6	Estratégias linguísticas identitárias da sexualidade de surdos LGBTQIA+ no processo de tradução LSB-LPO: como traduzir uma identidade que não é minha?	Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa	2022	Dissertação	Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura	Letras
7	A autoria na tradução artístico-poética da Língua Portuguesa para a Libras: (in)visibilidade em dimensão verbo-visual	Ricardo Ferreira Santos	2022	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

continua

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo de produção	Instituição	Programa	Área de Conhecimento
8	A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: artefato digital como possibilidade de desenvolvimento da Identidade e da cultura da pessoa Surda gaúcha	Bibianna Ferrão Cordero	2022	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Mestrado Profissional)	Políticas Públicas e Gestão Educacional
9	Teatro com interpretação para Libras: redes e relações discursivas	Carolina Fernandes Rodrigues Fomin	2023	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
10	Estudos dos elementos cinematográfico-videográficos na Tradução Audiovisual para a Libras	Gracy Kelly Amaral Barros	2023	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (Centro De Humanidades Departamento De Letras Estrangeiras)	Estudos da Tradução

continua

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo de produção	Instituição	Programa	Área de Conhecimento
11	Relações dialógicas entre um tradutor e intérprete surdo e a sua atuação: um estudo de caso sobre o trabalho em equipe na tradução e interpretação de músicas populares para a Libras	Graziele Lucio Gomes Fraga	2023	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	Estudos da Tradução

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir da leitura da literatura que versa sobre a tradução e interpretação nos contextos artístico-culturais observamos que os temas centrais convergem em analisar os seguintes pontos: a) as lacunas nos processos formativos especializados para tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) atuarem no contexto artístico-cultural; b) a inserção de TILS ouvintes e surdas/os compondo equipes de trabalho mistas; c) as complexidades existentes nos processos tradutórios e interpretativos; d) consumo e produção de cultura por pessoas surdas e e) competência linguística e tradutória dos TILS.

Alguns estudos ressaltam a necessidade de políticas públicas que garantam aos surdos não apenas a acessibilidade artístico-cultural, mas também seus direitos linguísticos como espectadores e produtores em Libras. Além disso, destaca-se a importância da formação contínua de TILS para atuar no contexto artístico-cultural, dada a complexidade da tradução intermodal entre português e Libras, especialmente na direção indireta, ou seja, da língua portuguesa para a Libras.

Do conjunto de estudos que elegemos, a partir de Oliveira (2019), entendemos que as traduções de fábulas originalmente escritas em português para Libras, quando realizadas por TILS surdas/os, são carregadas de recursos viso-espaciais da Libras, que valorizam a apreensão dos signos estéticos e proporcionam uma experiência literária enriquecedora, nesta mesma perspectiva de produção cultural por TILS surdas/os estão os estudos de Fraga (2023), Segala (2010) e Fomin (2018, 2023).

A partir de um Teatro de Animação em Língua de Sinais (TALS), Rigo (2020) enfatiza que os membros corporais são ressignificados e assumem novas funções linguísticas, demonstrando a flexibilidade e a criatividade das línguas corporais-visuais. Ofereceu uma nova perspectiva sobre tradução e interpretação ao envolver línguas sinalizadas, e propôs a ideia de tradução-animada.

Ferreira-Santos (2022) investigou a tradução de textos artístico-poéticos do português escrito para Libras, analisando os elementos

verbais, verbo-visuais e extraverbais que influenciam a autoria e a (in)visibilidade na criação desse objeto estético. Essa análise revela uma mudança significativa na compreensão da tradução para a língua de sinais, especialmente no contexto de registros e veiculações em materiais audiovisuais, destacando novas abordagens e desafios na tradução de poemas como gênero discursivo.

A pesquisa de Fomin (2018, 2023) sobre a atuação de TILS em espetáculos teatrais revela os desafios enfrentados pelos TILS no palco, a necessidade de políticas públicas para garantir a acessibilidade e os direitos linguísticos da comunidade surda, e as dinâmicas de poder presentes nas interações discursivas. A pandemia de covid-19 evidenciou a complexidade de traduzir performances teatrais para o formato digital, com a perda de elementos essenciais impactando negativamente a experiência artística dos surdos, embora a virtualização tenha ampliado o alcance geográfico das produções.

Costa (2022) explorou o valor simbólico das representações do outro no imaginário do TILS, destacando a liberdade e a autonomia na recriação textual, especialmente na tradução em Libras para o português na modalidade oral. A complexidade das identidades surdas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexual, Assexual e outras variações de sexualidade e gênero) é ressaltado, particularmente no contexto da performance artística drag queen, e oferece uma reflexão crítica sobre o papel e as práticas do TILS como indivíduo ético e sensível às questões de gênero e sexualidade de comunidades marginalizadas.

Os estudos de Cordero (2022) e Barros (2023) expandem a análise da tradução para Libras para outros campos da cultura e da produção audiovisual. Cordero (2022) destaca a relevância das políticas públicas inclusivas na construção da identidade surda regional, exemplificando sua aplicação prática com o glossário gauchesco de Libras e o Fórum Gauchesco de Surdos.

Barros (2023) analisa a integração de elementos cinematográficos e videográficos na tradução audiovisual para Libras, propondo que a

tradução e interpretação audiovisual para a Libras (TIALS) seja vista como parte integrante da obra, e não apenas um recurso de acessibilidade. Essa abordagem dialoga com Fomin (2018) e Ferreira-Santos (2022) ao reconhecer a necessidade de estratégias verbo-visuais específicas para a tradução artística, mas vai além ao propor caminhos para novas práticas na área audiovisual.

Na literatura tecida por Segala (2010), percebemos um aprofundamento na análise dos desafios intermodais e intersemióticos da tradução do português para Libras, em consonância aos estudos de Costa (2022) e Fomin (2023) que fornecem indicação da necessidade de equilibrar as normas e valores das duas línguas e culturas.

Os estudos de Fraga (2023) e Machado (2013) exploram a tradução musical e literária para Libras, destacando sua complexidade. Fraga (2023), alinhado a Fomin (2018, 2023), enfatiza os desafios de adaptar um fenômeno sonoro para uma língua viso-gestual e a importância da participação de tradutores surdos. Já Machado (2013) investiga a poética visual em Libras, mostrando como sua estrutura influencia a criação literária. Esses estudos convergem na ideia de que a tradução para Libras vai além da transposição linguística, sendo um processo estético e cultural multifacetado.

Percebemos através das pesquisas de Segala (2010), Fomin (2018, 2023), Fraga (2023), e Ferreira-Santos (2022) a necessidade de formação especializada e sensibilidade cultural na atuação dos TILS, enquanto Barros (2023) aponta lacunas na qualificação para produções audiovisuais. Costa (2022) destaca a importância da formação voltada para a tradução de identidades LGBTQIA+, e Fomin (2018), citando Silva-Neto (2017), evidencia a carência de abordagens poético-narrativas nos cursos de formação para atuação artística e teatral.

Sapiro (2016) destaca que a tradução está inserida em um campo de relações de poder, em que algumas línguas e culturas ocupam posições dominantes, enquanto outras são subordinadas. Esse conceito pode ser aplicado à situação formativa de TILS no contexto artístico-cultural.

A escassez de programas de formação especializados para TILS revela um reconhecimento social incompleto do valor cultural dessa prática, marginalizando esses profissionais de forma semelhante à tensão entre línguas dominantes e minoritárias, conforme apontado por Sapiro (2016). Essa limitação na formação restringe o papel dos TILS como mediadores culturais, agravando as desigualdades no acesso a serviços e direitos, especialmente em contextos de grande relevância cultural e social.

Em relação a estas lacunas formativas de TILS, podemos compreender ao realizar aproximações a partir da perspectiva figuracional de Norbert Elias (2000), como parte de uma rede de interdependências e relações de poder desiguais entre grupos sociais. A marginalização da comunidade surda e de sua língua é resultado dessas dinâmicas, nas quais forças tensionam de forma constante. Podem refletir tanto a desigualdade de poder entre a comunidade surda e a ouvinte quanto a posição periférica de TILS dentro da figuração social mais ampla, em que suas necessidades são muitas vezes ignoradas ou despriorizadas.

No estudo realizado por Fraga (2023), observamos que os resultados apontaram que a tradução e interpretação musical configura-se como um choque cultural significativo entre surdos e ouvintes, pois é uma forma única de expressão humana que envolve experiências, emoções e culturas.

É crucial a implementação de formações específicas para TILS, tanto surdos quanto ouvintes, visando a adoção de práticas tradutórias e interpretativas que efetivamente transmitam significado ao público surdo. Sua experiência evidenciou a importância de se ter familiaridade com o gênero musical, a necessidade de um estudo detalhado das letras e a complexidade de capturar a essência emocional da música.

Além disso, foram expostos os desafios do trabalho em equipe, especialmente na interpretação “*feeder*”, em que a limitação visual pode comprometer a compreensão dos sinais.

Diante da perspectiva técnica, a interpretação “*feeder*” pode ser entendida como uma ação tradutória praticada por uma/um

TILSouvinde que alimenta ou concede subsídios para uma/um TILS surda/o realizar a interpretação, configurando uma ação de interdependência. À luz da abordagem de Michaela Wolf (2009) percebemos que:

[...] o ato tradutório é, em todos os seus estágios, inegavelmente praticado por indivíduos que pertencem a um sistema social; [...] o fenômeno tradutório está inevitavelmente vinculado a instituições que, em grande parte, determinam a seleção, a produção e a distribuição da tradução e, por conseguinte, as estratégias adotadas na tradução em si (WOLF, 2009, p. 1).

Ao reconhecer essa interdependência, Wolf (2009) enfatiza que o fenômeno tradutório é fundamentalmente um processo social, condicionado por dinâmicas culturais e econômicas que escapam ao controle individual dos tradutores. Portanto, a tradução não pode ser entendida apenas como um ato técnico de equivalência linguística, mas como uma prática cultural e social.

Vimos também uma perspectiva mais atenta para a inserção de TILS ouvintes e surdas/os na composição das equipes de trabalho mistas. Em diálogo com Ferreira-Santos (2022), Fraga (2023) e Fomin (2018, 2023), concordamos com a importância da representatividade de TILS surdas/os no planejamento, execução de projetos culturais e atuação tradutória com vistas à promoção da diversidade linguística e cultural. A discussão sobre a composição de equipes mistas de TILS se reverbera nas questões que envolvem o consumo e a produção de cultura por profissionais surdas/os.

Machado (2013) e Fomin (2023) destacam a importância de ampliar o debate para além da acessibilidade, enfatizando a participação de pessoas surdas na produção audiovisual como forma de garantir perspectivas únicas na tradução (Machado, 2013) e a necessidade de reconhecer os direitos linguísticos e valorizar a produção artística em Libras como parte da inclusão cultural (Fomin, 2023).

Segala (2010), Machado (2013), Fomin (2018, 2023), Costa (2022), Barros (2023) e Fraga (2023) apontam em seus estudos a complexidade dos processos tradutórios e interpretativos, mesmo que a atuação de TILS ocorra nos mais variados espaços do contexto artístico-cultural, sejam eles em teatros, produção audiovisual, lives de shows musicais e/ou tradução de poemas.

Tais estudos enfatizam a importância do emprego de técnicas e estratégias tradutórias e interpretativas que garantam fluência, fidelidade e estética artística em Libras no contexto artístico-cultural. Destacam ainda, a atuação das/os TILS nesse campo exige não apenas um domínio técnico das línguas envolvidas; mas, também, uma sensibilidade estética que permita a preservação da expressividade e da intenção original da obra.

Considerações finais

Elencamos, entre os estudos analisados, cinco abordagens teóricas e sociológicas: a) lacunas na formação especializada de TILS para contextos artístico-culturais; b) complexidades nos processos tradutórios e interpretativos; c) inserção de TILS ouvintes e surdas/os em equipes mistas; d) consumo e produção cultural por pessoas surdas; e, e) competência linguística e tradutória dos TILS.

Diante das discussões tecidas, acrescentamos a obra “A Sociologia da Literatura de Gisèle Sapiro (2016), especificamente nos capítulos: As Condições Sociais de Produção das Obras,” “A Sociologia das Obras” e “Sociologia da Recepção”, os quais estão interligados e oferecem uma visão abrangente sobre a produção, a análise e a recepção das obras literárias dentro de um contexto sociológico. Um dos pontos centrais da obra de Sapiro (2016) é o conceito de tradução como prática social e mediação cultural, desta forma, podemos propor aproximações para o contexto artístico-cultural em que TILS são

figurados como mediadores culturais, atuando como pontes entre diferentes contextos socioculturais.

No caso das equipes mistas de TILS, essa mediação é ampliada: enquanto TILS ouvintes trazem a familiaridade com a língua majoritária e as normas culturais hegemônicas da língua portuguesa, TILS surdos garantem que a tradução esteja culturalmente adequada para a comunidade surda.

Além disso, a inserção de intérpretes surdos nas equipes garante que aspectos visuais e corporais da comunicação, fundamentais na Libras, sejam adequadamente traduzidos.

Dessa forma, as equipes mistas de TILS realizam um processo de adaptação e negociação que ressoa com a visão de Sapiro (2016) sobre o papel do tradutor como alguém que ajusta, recria e transforma a mensagem de acordo com o contexto cultural do público-alvo.

Sapiro (2016) aponta que a tradução está inserida em campos de produção que são influenciados por instituições e normas sociais. No caso do contexto artístico-cultural, essas instituições podem ser teatros, festivais, escolas de artes, companhias de dança, projetos artístico-culturais que estabelecem as condições e parâmetros para a atuação dos TILS. O trabalho de tradução, portanto, é moldado pelas exigências dessas instituições, que determinam como a acessibilidade deve ser oferecida ao público surdo.

Sapiro (2016) nos oferece uma abordagem ampla da literatura como um fenômeno social, considera não apenas o ato de criação, mas também os processos que envolvem a circulação e a interpretação das obras, para entender as obras literárias como produtos sociais que refletem, representam e, ao mesmo tempo, influenciam a sociedade. Ela analisa as estruturas de significação, a importância dos gêneros literários, a recepção pelos leitores e o contexto histórico, argumenta que as obras literárias devem ser vistas como parte de um diálogo contínuo com seu ambiente social e cultural.

Sapiro (2016) destaca o papel da crítica na legitimação das obras e como a sociologia da literatura revela as interações entre literatura

e sociedade, influenciadas por dinâmicas de poder, economia e instituições culturais. Essa perspectiva pode ser aproximada dos processos tradutórios e interpretativos em Libras em eventos musicais, onde os TILS também operam dentro de um contexto marcado por criação e/ou cocriação, recepções, tensões políticas e econômicas, mediação cultural e a busca por legitimação e reconhecimento da comunidade surda em diferentes cenários históricos e sociais.

No que tange à fidelidade no ato tradutório e interpretativo, adotamos a perspectiva do filósofo Jacques Derrida (2002), partindo da metáfora da obra *Torres de Babel*, que, em oposição à visão metafísica logocêntrica – a qual concebe a tradução como uma cópia fiel do original, sem perdas ou interferências da/do tradutora/or —, propõe a desconstrução como abordagem teórico-crítica. Essa perspectiva possibilita refletir sobre a tradução a partir de um viés de responsabilidade, reconhecendo que, ao transpor um texto da língua de partida para a língua de chegada, há inevitáveis transformações. Na prática tradutória, o texto inicial sofre modificações decorrentes das compreensões individuais, das escolhas tradutórias e das diferenças estruturais, linguísticas e culturais entre as línguas envolvidas.

Sem esgotar nossas reflexões, indicamos que o corpus analisado evidencia que a tradução e interpretação em contextos artístico-culturais exige mais do que competência linguística, e os diálogos e aproximações realizados com Sapiro (2016), Elias (2000) e Wolf (2009) corroboram com este entendimento de que a tradução não é apenas um ato linguístico, mas um fenômeno social e político, moldado por relações de poder, instituições culturais e pela própria comunidade surda.

Referências

BARROS, G. K. A. **Estudos dos elementos cinematográfico-videográficos na tradução audiovisual para a Libras**. 2023.

- Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- BRASIL. [Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005]. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. [Lei Complementar nº 195, de 8 de julho de 2022]. **Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural (Lei Paulo Gustavo)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. [Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991]. **Institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. [Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010]. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. [Lei nº 14.399, de 8 de julho de 2022]. **Institui a Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. [Lei nº 14.704, de 27 de outubro de 2023]. **Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional do tradutor e intérprete**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- CORDERO, B. F. **A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: artefato digital como possibilidade de desenvolvimento da identidade e da cultura da pessoa surda gaúcha. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em

- Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.
- COSTA JUNIOR, E. R. da. **Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional**. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- COSTA, S. B. M. S. R. da. **Estratégias linguísticas identitárias da sexualidade de surdos LGBTQIA+ no processo de tradução LSB-LPO: como traduzir uma identidade que não é minha?** 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Tradução de Júnia Barreto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). [Lei nº 11.246, de 7 de abril de 2021]. **Institui o Sistema de Financiamento à Cultura do Estado do Espírito Santo e a Lei de Incentivo à Cultura Capixaba (LICC)**. Vitória: Assembleia Legislativa, 2021. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- FERREIRA-SANTOS, R. **A autoria na tradução artístico-poética da língua portuguesa para a Libras: (in)visibilidade em dimensão verbo-visual**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- FOMIN, C. F. de R. **O tradutor intérprete de Libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos**. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

- FOMIN, C. F. de R. **Teatro com interpretação para Libras: redes e relações discursivas**. 2023. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- FRAGA, G. L. G. **Relações dialógicas entre um tradutor e intérprete surdo e a sua atuação: um estudo de caso sobre o trabalho em equipe na tradução e interpretação de músicas populares para a Libras**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- MACHADO, F. de A. **Simetria na poética visual na língua de sinais brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- OLIVEIRA, A. C. di. **Literatura e imagem: apreensão do signo estético para o surdo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
- RIGO, N. S. **Teatro de animação em Língua de Sinais (TALS): possibilidades de tradução-animação de bonecos em Libras**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SAPIRO, G. **La sociología de la literatura**. Tradução de Laura Fóllica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- WOLF, M. The emergence of a sociology of translation. In: WOLF, M.; FUKARI, A. (org.). **Constructing a sociology of translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 1-36.

***Bullying* e as interações sociais na escola: uma revisão de literatura sobre *bullying* com estudantes público-alvo da educação especial**

*Sthefani da Silva Vieira Oliveira • Mayara Kelma da Conceição Santos
de Oliveira Caldeira • Euluze Rodrigues da Costa Junior*

A educação é um direito fundamental garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e sua promoção deve garantir o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiência. A responsabilidade de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade é do Estado, da família e da sociedade, que devem trabalhar juntos para promover a participação plena de todos, sem discriminação. A Constituição assegura que o ensino seja acessível e oferecido de forma equitativa, respeitando a diversidade de necessidades

e garantindo oportunidades iguais para todos, independentemente das condições físicas, cognitivas ou sensoriais (BRASIL, 1988).

No entanto, a educação no Brasil ainda enfrenta desafios importantes, especialmente, quando se trata de garantir a inclusão de estudantes com deficiência, com a adaptação de currículos, metodologias e ambientes que atendem às suas especificidades (SASSAKI, 2005).

A problemática da agressividade no ambiente escolar, em especial, o fenômeno do *bullying*, tem ganhado destaque nas discussões contemporâneas, tanto no âmbito acadêmico quanto no social e político. O *bullying* é compreendido como um conjunto de comportamentos agressivos intencionais e repetitivos, que podem se manifestar por meio de violência física, verbal, psicológica ou exclusão social. Essas práticas não apenas afetam o clima escolar, mas também geram consequências profundas e duradouras para todos os envolvidos, especialmente para as vítimas. Quando se trata de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), a situação se agrava, uma vez que esses indivíduos, além de enfrentarem barreiras impostas por suas condições, são frequentemente alvos de discriminação e violência, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais robusta e inclusiva por parte das instituições de ensino e da sociedade.

Os impactos do *bullying* vão além do desempenho acadêmico, atingindo a saúde mental e emocional das vítimas. Para alunos com necessidades especiais, esses efeitos são ainda mais devastadores, pois muitos já enfrentam desafios adicionais em seu cotidiano, como dificuldades de comunicação, mobilidade reduzida ou dificuldades na aprendizagem. A sobreposição dessas vulnerabilidades com a exposição ao *bullying* cria um ciclo de exclusão e sofrimento que dificulta sua integração social e acadêmica.

“A convivência com o diferente, com o novo, com o desconhecido, passa a ser o grande desafio da humanidade, em particular, do contexto educacional. As manifestações de violência são comuns nas instituições educativas” (TESSARO, 2022, p. 2). A partir daí, entende-se o *bullying* como um dos desafios da comunidade escolar.

Um problema que percorre escolas do mundo todo, o *bullying* corresponde aos atos de violência intencional e também repetitiva, sem motivações necessariamente específicas. Os mais frágeis ou diferentes acabam sendo foco de intimidação e humilhação que podem amedrontar (FANTE, 2005). Presente em escolas públicas e privadas, o impacto ainda passa a ser maior nas instituições públicas de ensino, visto a maior vulnerabilidade social (MENDONÇA; SÁ JUNIOR; ARAÚJO; PAULA, 2018).

O presente estudo tem por objetivo analisar a literatura que versa sobre os agentes envolvidos em situações de *bullying*, com foco específico nos alunos PAEE; a) Revisar a literatura sobre *bullying* e suas manifestações no ambiente escolar, destacando os impactos nas interações sociais e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes; b) investigar como a inclusão e a educação especial são abordadas nos estudos sobre *bullying*, identificando estratégias de prevenção e intervenção; e, c) identificar lacunas e desafios na literatura atual.

O desenvolvimento deste texto obedece à seguinte estrutura: inicialmente, é apresentada a metodologia utilizada para a seleção dos estudos e a busca bibliográfica. Em um segundo momento, os resultados são analisados, com a discussão de como a inclusão e a educação especial são abordadas nos estudos sobre *bullying*, identificando estratégias de prevenção e intervenção identificados. Por fim, são formuladas reflexões sobre as implicações teóricas dos achados, e são sugeridos possíveis caminhos para pesquisas futuras.

Essa análise permitirá uma compreensão mais ampla e detalhada dos impactos multidimensionais do *bullying* sobre os indivíduos atendidos pela Educação Especial, suas famílias e a comunidade escolar como um todo. Além disso, será possível avaliar como esse fenômeno afeta os educadores, gestores escolares e as instituições responsáveis por garantir um ambiente educacional que promova o respeito à diversidade, a inclusão efetiva e a segurança emocional e física de todos os alunos, em especial daqueles que integram a Educação Especial. A partir desse exame, espera-se contribuir para a construção de

um quadro teórico e prático que subsidie políticas e ações educacionais voltadas à prevenção e ao combate ao *bullying*, visando à consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva e acolhedora.

Indicações metodológicas

Com base nos objetivos desta pesquisa, buscamos referências em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, no recorte temporal de 2015 a 2025, que dialogassem com as questões norteadoras do presente estudo. Esse recorte coincide com a sanção da Lei nº 13.185/15, sancionada em 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional, a qual obriga escolas, clubes e agremiações a adotarem medidas de combate e prevenção ao bullying.

Para a realização do levantamento bibliográfico proposto nesta revisão de literatura, adotou-se uma estratégia sistemática de busca em duas bases de dados acadêmicas de relevância nacional: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da Capes.

A metodologia de busca incluiu o uso de aspas para garantir a recuperação apenas de resultados que contivessem a expressão exata pesquisada, bem como a aplicação do operador *AND*, que permite a intersecção de termos, assegurando que os trabalhos selecionados contemplassem todas as palavras-chave definidas.

Com base nesses critérios, o termo de busca utilizado foi: “bullying” *AND* “educação especial”, visando identificar produções acadêmicas que abordassem a relação entre esses dois conceitos de forma direta e precisa.

Após a delimitação dos descritores de busca, a investigação bibliográfica foi realizada ao longo do mês de março de 2025. Os materiais identificados passaram por um processo de seleção para integrar a revisão da literatura, com base em critérios predefinidos de inclusão e exclusão. Esses critérios foram estabelecidos para

assegurar a relevância dos estudos selecionados em relação ao tema central abordado neste projeto de pesquisa. Os detalhes desses critérios serão expostos no quadro a seguir:

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão

Nº	Inclusão	Exclusão
1	Abordagem direta da temática do bullying no contexto da Educação Especial	Abordagem do bullying em outros contextos, que não o da Educação Especial
2	Estudos que abordem a interseção entre a Educação Especial e o bullying.	Estudos que abordem exclusivamente questões relacionadas à Educação Especial ou à inclusão, sem relação com a temática do bullying neste contexto
3	Estudos que não tenham sido encontrados em nenhuma outra base de dados consultada para esta revisão de literatura	Estudos que já tenham sido identificados em qualquer outra base de dados, garantindo a inclusão de novas contribuições
4	Acesso disponível, trabalhos cujo texto completo pôde ser acessado.	Acesso indisponível, trabalhos cujo texto completo não pôde ser acessado.

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Resultados e discussão

No quadro abaixo, é apresentado um resumo dos estudos escolhidos para integrar esta revisão de literatura, conforme os critérios previamente estabelecidos:

Quadro 2: Trabalhos selecionados para a revisão de literatura

Autor(es)	Tese/ Dissertação/ Artigo	Programa de Pós-graduação	Título	Ano de defesa/ publicação
Carla de Jesus Monteiro Castro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle.	Bullying e educação especial: estudo de caso nos anos finais do ensino fundamental	2021
Regiane Silva de Menezes	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS)	Experiências de bullying escolar de estudantes com transtorno do espectro autista	2021
Camilla Casotti Poisk	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEda Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE	As interfaces entre bullying escolar e altas habilidades/ superdotação: uma revisão sistemática de literatura	2023
Daniela Gonçalves Guimaraes	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Bullying com os “incluídos”. Até quando? Textos que professores produzem sobre esse fenômeno e sua manifestação em relação a estudante com deficiência ‘	2023

continua

Autor(es)	Tese/ Dissertação/ Artigo	Programa de Pós-graduação	Título	Ano de defesa/ publicação
Isaias Alves Rodrigues dosanjos	Dissertação	Programa de PósGraduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	03 entre 1000: enxergando os contextos de jovens estudantes com deficiência visual em juazeiro-ba	2019
Sandra Soceki da Rocha	Dissertação	Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, da Universidade Federal do Paraná	A educação em direitos humanos na formação de docentes: um estudo a partir de projetos pedagógicos de curso (ppc) de licenciatura em ciências biológicas'	2023
Anna Karolina Santoro Borges; Letícia Lovato Dellazzana Zanon	Artigo Científico	Revista Educação Especial	Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: ações de professores ¹	2018
Fabio Campos; Eulália Campos	Artigo Científico	Revista Interfaces Científicas	Bulying nas escolas: discriminação contra portadores de necessidades educacionais especiais	2019

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Com base nos resultados obtidos nessa base de dado, é possível concluir que a produção de estudos sobre o *bullying* e os alunos de educação especial ainda é limitada. Apesar de as pesquisas selecionadas trazerem contribuições relevantes para a discussão do tema, a quantidade reduzida de trabalhos encontrados mostra que ainda existe uma grande falta de informações científicas sobre o assunto.

Embora a produção científica sobre o tema ainda seja incipiente, tal lacuna não reflete uma ausência de demanda por investigações que elucidem o fenômeno em questão. Esse cenário é evidenciado pela concentração temporal dos estudos selecionados nesta revisão: todos foram publicados a partir de 2018, sendo que cinco dos oito trabalhos analisados (62,5%) foram produzidos entre 2021 e 2024. Essa distribuição cronológica indica um interesse científico recente e crescente acerca do *bullying* e o público-alvo da Educação Especial, sugerindo que a temática vem ganhando espaço na agenda de pesquisas da área.

Ademais, evidencia-se a ainda limitada disseminação do conhecimento acadêmico sobre a temática pela expressiva concentração geográfica das pesquisas identificadas. Dos estudos analisados, 75% são oriundos exclusivamente das regiões Nordeste e Sul do Brasil, fato que denota uma distribuição desigual da produção científica no território nacional. Essa disparidade regional sugere a necessidade de ampliação e descentralização das investigações, visando a uma compreensão mais abrangente e representativa do fenômeno estudado.

Adicionalmente, os estudos analisados apresentam indicações relevantes que elucidam os fatores subjacentes a esse crescente interesse acadêmico na compreensão das dinâmicas relacionais entre o fenômeno do *bullying* e discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial. Estudos como o de Castro (2021) e Menezes (2021), apontam um crescimento expressivo na produção normativa acerca do *bullying* no ambiente escolar. Observa-se um aumento quantitativo, com criação de leis específicas e evolução do tratamento jurídico, desde proibições genéricas até protocolos detalhados de prevenção e mediação.

Por outro lado, pesquisas como a de Campos (2019) revelam uma preocupante correlação entre o *bullying* escolar e episódios de violência extrema em ambientes educacionais. Sua pesquisa demonstra que há um aumento progressivo na cobertura midiática de massacres escolares, que esses eventos geram comoção pública devido à sua natureza brutal, além de estabelecer conexões entre experiências prolongadas de *bullying* e comportamentos violentos posteriores.

Poisk (2023) destaca os impactos multifacetados do *bullying* no âmbito social e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, demonstrando que essa prática acarreta consequências tanto imediatas quanto de longo prazo para todos os envolvidos. O estudo evidencia que a vitimização por *bullying* está associada a prejuízos significativos em dimensões cognitivas e educacionais, incluindo redução da capacidade intelectual, déficits de atenção e concentração, além de queda no rendimento acadêmico. Tais efeitos, por sua vez, contribuem para a desmotivação escolar, elevando índices de absentismo e, em casos mais graves, culminando na evasão escolar. Esses achados reforçam a necessidade de intervenções sistêmicas para mitigar os danos causados por esse fenômeno no ambiente educacional.

Borges e Dellazzana-Zanon (2018) destacam a complexidade do fenômeno do *bullying* envolvendo alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que podem assumir, em diferentes contextos, tanto o papel de autores quanto o de vítimas. Pesquisas indicam que esses estudantes tendem a manifestar comportamentos agressivos ou ações associadas ao *bullying* com maior frequência do que seus pares sem deficiência (KAUKIAINEN *et al.*, 2002; KUHNE; WEINER, 2000; UNNEVER; CORNELL, 2003b). Frostad e Pijl (2007) sugerem que esse padrão pode estar relacionado a reações defensivas, dificuldades de autorregulação emocional ou estratégias inadequadas de interação social, comuns em algumas condições de deficiência.

No entanto, é crucial diferenciar tais comportamentos da dinâmica clássica do *bullying*, cuja característica definidora é a intencionalidade sistemática de causar dano. No caso de muitos alunos

PAEE, especialmente aqueles com comprometimentos cognitivos ou de comunicação, a agressividade pode ser uma resposta impulsiva ou uma tentativa frustrada de interação, e não um ato premeditado de intimidação (CARTER; SPENCER, 2006). Essa distinção é essencial para evitar a estigmatização desses estudantes e para orientar intervenções adequadas.

Em virtude das razões supracitadas, torna-se imperativo interligar e analisar de forma conjunta as duas temáticas centrais – o bullying e a inclusão –, com o intuito de refletir criticamente sobre estratégias eficazes para mitigar a ocorrência desse fenômeno no ambiente escolar e, concomitantemente, promover um maior bem-estar psicossocial e educacional às crianças com deficiência inseridas na rede regular de ensino. Nesse sentido, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo primordial investigar, de maneira sistemática e aprofundada, as ações, práticas e intervenções adotadas pelos docentes no enfrentamento e na prevenção do *bullying* direcionado a alunos com deficiência.

O enfrentamento do *bullying* configura-se como uma questão de extrema relevância, sobretudo quando direcionado aos alunos integrantes da Educação Especial, uma vez que evidências apontam que crianças com deficiência estão mais suscetíveis a serem vítimas desse fenômeno em comparação aos seus pares sem deficiência (MACARTHUR; GAFFNEY, 2001).

Essa maior vulnerabilidade ao *bullying* observada entre os discentes PAEE, pode estar intrinsecamente associada a manifestações de preconceito, estigmatização e exclusão social, fatores que ampliam sua exposição a situações de violência e discriminação no ambiente escolar. Diante desse cenário, a literatura especializada destaca que crianças com deficiência apresentam uma probabilidade de duas a três vezes maior de serem alvo de *bullying* quando comparadas às demais crianças (FANTE, 2005; SULLIVAN, 2015). Tais dados reforçam a necessidade de políticas e práticas educacionais que não apenas

combatam o bullying, mas também promovam a inclusão efetiva e o respeito à diversidade.

Fábio Campos e Eulália Campos (2019), em consonância com as orientações apresentadas na edição 228 da Revista Nova Escola (2009), propõem um conjunto de estratégias pedagógicas voltadas ao combate e à prevenção do *bullying* direcionado a estudantes PAEE. Essas recomendações, fundamentadas em princípios de educação inclusiva, destacam a importância de uma abordagem multifacetada que envolva toda a comunidade escolar e traz como estratégias: conversar abertamente sobre a deficiência do aluno com todos na presença dele; adaptar a rotina para facilitar a aprendizagem sempre que necessário; chamar pais, responsáveis e a comunidade para falar de *bullying* e inclusão; exibir filmes e adotar livros em que personagens com deficiência vivenciam contextos positivos; focar as habilidades e capacidades de aprendizagem do estudante para integrá-lo à turma; elaborar um projeto de ação e prevenção contra o *bullying*.

Menezes (2021) também colabora com as pesquisas evidenciando as estratégias mais comuns de enfrentamento: fazer novos amigos; buscar apoio social; confrontar ou retaliar, lutar contra, ignorar ou evitar. Smith, Shu e Madsen (2001) destacam que as estratégias mais utilizadas por estudantes entre 10 e 14 anos na Inglaterra são: pedir para o agressor parar, pedir ajuda a um adulto e lutar de volta. Já no estudo de Kristensen e Smith (2003) que investigou estudantes entre 10 e 15 anos de idade, as estratégias em ordem de preferências foram: autoconfiança/resolução de problemas, distanciamento, busca de apoio social, internalização e externalização. Vollink *et al.* (2013) descreveram o enfrentamento evasivo, enfrentamento otimista, enfrentamento através da expressão emocional, enfrentamento depressivo, busca de apoio social, enfrentamento paliativo através do confronto. Em uma amostra, Kanetsuna e Smith (2002) compararam estratégias de enfrentamento aprovadas por estudantes do ensino médio inglês e japonês, e nesse sentido contar a alguém (professor, pais ou amigos) foi a estratégia mais recomendada por estudantes ingleses, e

favorecer ações diretas (como dizer ao agressor para parar, ou lutar contra) foram as estratégias mais utilizadas por estudantes japoneses (SITTICHAJ; SMITH, 2018).

Considerações finais

A presente revisão revelou que os discentes público-alvo da PAEE, estão entre os mais vulneráveis ao *bullying*, sofrendo não apenas com o preconceito estrutural ainda presente na sociedade, mas também com as agressões diretas que afetam sua integridade física e emocional.

Em síntese, as diversas pesquisas e autores citados ao longo deste estudo evidenciam que a diferença e o preconceito são fatores determinantes para a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar. Em decorrência disso, os alunos PAEE, por suas, tornam-se alvos frequentes dessa prática violenta, o que acarreta sérias consequências para o seu desenvolvimento integral, afetando não apenas sua aprendizagem, mas também sua autoestima, saúde emocional e socialização. Tais impactos negativos podem perdurar ao longo da vida, comprometendo a formação de uma identidade positiva e a capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade premente de a escola e seus atores – professores, gestores e demais profissionais da educação – atuarem de forma assertiva e proativa no enfrentamento e na prevenção do *bullying*. Para tanto, é fundamental que as instituições escolares adotem estratégias pedagógicas e políticas de inclusão que promovam o respeito à diversidade e a cultura do diálogo, além de implementar programas de conscientização e capacitação continuada para os educadores, a fim de que possam identificar e intervir de maneira eficaz em situações de *bullying*.

Somente por meio de uma ação conjunta e comprometida será possível garantir o pleno desenvolvimento e o bem-estar das crianças, em especial daquelas que integram a Educação Especial. A escola,

enquanto espaço de formação cidadã, tem o dever de assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente livre de violência e discriminação. A superação do *bullying* e a promoção de uma cultura de paz e inclusão são desafios complexos, mas indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

É fundamental que as instituições de ensino adotem medidas preventivas e proativas, como a implementação de programas de conscientização, a criação de comissões de mediação de conflitos e a capacitação continuada de professores e funcionários. Essas ações devem visar não apenas a punição dos agressores, mas também a promoção de uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na valorização das diferenças.

Referências

- BORGES, A. K. S.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Bullying e inclusão no ensino fundamental I: ações de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- CAMPOS, F.; CAMPOS, E. Bullying nas escolas: discriminação contra portadores de necessidades educacionais especiais. **Interface Científicas – Educação**, v. 8, n. 1, p. 75–90, 2019.

- CARTER, B. B.; SPENCER, V. G. The fear factor: bullying and students with disabilities. **International journal of special education**, v. 21, n. 1, p. 11-23, 2006.
- CASTRO, C. de J. M. **Bullying e educação especial**: estudo de caso nos anos finais do ensino fundamental. 2021. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 1. ed. [S. l.]: Verus, 2005.
- FROSTAD, P.; PIJL, S. J. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 22, n. 1, p. 15-30, 2007.
- KANETSUNA, T.; SMITH, P. K. Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England. **Journal of School Violence**, v. 1, n. 3, p. 5-29, 2002.
- KAUKIAINEN, A. et al. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. **Scandinavian journal of psychology**, v. 43, n. 3, p. 269-278, 2002.
- KRISTENSEN, S. M.; SMITH, P. K. The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 44, n. 5, p. 479-488, 2003.
- KUHNE, M.; WEINER, J. Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities. **Hammill Institute on Disabilities**, v. 23, n. 1, 2000.
- MACARTHUR, J. A.; GAFFNEY, M. Bullied and teased or just another kid?: The social experiences of students with disabilities at school. **New Zealand Council for Educational Research**, 2001.
- MENDONÇA, A. P.; SÁ JUNIOR, F. de A. de; ARAUJO, G. B. de; PAULA, M. R. P. de. Os malefícios do bullying na sociedade contemporânea: relatos de uma experiência através de atividades do

- PIBID. **Revista da Associação Nacional de História**, Fortaleza, v. 9, n. 18, jul./dez. 2018.
- MENEZES, R. S. de. **Experiências de bullying escolar de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- POISK, C. C. **As interfaces entre bullying escolar e altas habilidades/superdotação**: uma revisão sistemática de literatura. 2023. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.
- SITTICHAIR, R.; SMITH, P. K. Bullying and cyberbullying in Thailand: Coping strategies and relation to age, gender, religion and victim status. **Journal of new approaches in educational research**, v. 7, n. 1, p. 24-30, 2018.
- SMITH, P. K.; SHU, S.; MADSEN, K. **Characteristics of victims of school bullying**: developmental changes in coping strategies and skills. 2001.
- SULLIVAN, K. The anti-bullying handbook. **Oxford**: Oxford University Press, 2015.
- TESSARO, M. Bullying e convivência escolar: reflexões a partir de Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-18, 2022.
- UNNEVER, J. D.; CORNELL, D. G. Bullying, self-control, and ADHD. **Journal of interpersonal violence**, v. 18, n. 2, p. 129-147, 2003.
- VÖLLINK, Trijntje et al. Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. **Journal of community & applied social psychology**, v. 23, n. 1, p. 7-24, 2013.

Um estudo da literatura em educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as produções do Grupgie/Ufes (2022-2023)

Thamirys Sousa Rodrigues • Edson Pantaleão • Lucas de Souza Leite

Esta pesquisa se insere num movimento de estudo da literatura, em nível de teses, dissertações, monografias, artigos publicados em periódicos, artigos publicados em eventos científicos, nacionais e internacionais, e capítulo de livros produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa intitulado “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (Grupgie/Ufes). Neste sentido, busca-se promover um acompanhamento da literatura sobre as produções acadêmicas, almejando a construção e a manutenção de um repositório, levando em consideração que

Ninguém pode saber sem adquirir conhecimento de outro. Sem partir de um grupo de conhecedores que dividem um fundo

comum de conhecimento e, como parte disso, de uma linguagem específica do grupo, meio indispensável para adquirir qualquer conhecimento, uma teoria do conhecimento não passa de artifício que leva ao descaminho (ELIAS, 1998, p. 33-34).

Neste sentido, cumpre destacar que este texto é fruto de investigações desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa, associadas a diversos projetos e, assim como a pesquisa de Souza (2023), “obteve-se a necessidade de desenvolver este estudo considerando a importância de realizar um trabalho mais amplo sobre as produções acadêmicas, com o propósito de promover visibilidade e expansão do Grupgie”. Dessa maneira, acreditamos que os resultados desse trabalho poderão contribuir tanto na promoção dessa visibilidade e expansão, como também, ajudar na identificação de tendências emergentes e lacunas nas produções acadêmicas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, dentro do grupo de pesquisa.

De acordo com Peixoto, Cabral e Cabral (2024), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), assinada pelo Brasil, estabeleceu em seu artigo 3º que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, enfatizando a necessidade de universalização, melhoria da qualidade e redução das desigualdades. E, ainda, segundo os autores, em consonância com esse princípio, a Declaração de Salamanca (1994) reafirma o direito fundamental de toda criança à educação, garantindo-lhe oportunidades para atingir e manter um nível adequado de aprendizagem. Além disso, destaca que qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos quanto à sua educação, desde que possam ser realizados (PEIXOTO; CABRAL; CABRAL, 2024).

No Brasil, a inclusão educacional das pessoas com deficiência teve avanços significativos com a aprovação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, respeitando as especificidades das comunidades surdas do país. No entanto, a regulamentação dessa

lei ocorreu apenas com o Decreto nº 5.626/2005, trazendo diretrizes mais concretas para sua implementação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi publicada, reforçando que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma política, cultural, social e pedagógica que assegura o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação. No entanto, apesar desses avanços normativos, a inclusão escolar ainda apresenta desafios, exigindo que os professores estejam em constante formação para lidar com a diversidade e as complexidades crescentes do ensino (Peixoto; Cabral; Cabral, 2024).

A escola para pessoas com deficiência permanece como um espaço de desafios, demandando o envolvimento dos gestores, a construção de experiências socializadoras e, sobretudo, uma formação docente que responda às necessidades tanto da diversidade presente nas salas de aula quanto dos próprios professores e dos sujeitos incluídos e, muitas vezes, excluídos do processo educacional. Conforme destacam Peixoto; Cabral; Cabral (2024) a luta das pessoas com deficiência por inclusão nos convida a uma reflexão contínua sobre a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas à equidade e à participação de todos.

Delineado este contexto, enfatizamos que a pesquisa que resultou neste texto teve como objetivo geral desenvolver uma revisão de literatura sobre as produções acadêmicas do Grupo de Pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar (Grupgie) a fim de organizar um repositório do grupo e de demais textos científicos correlatos aos temas que atuamos no recorte temporal entre 2023 e 2024. Dessa maneira, procuramos categorizar as produções, identificando a modalidade da produção e local de sua publicação; desenvolver buscas em bases de dados indexados e avaliados pela Capes e CNPq, para seleção, categorização e anexação de literatura nacional que dialoguem com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupgie e; organizar um acervo de revisão

de literatura sobre a área da Educação Especial na Perspectiva inclusiva, do grupo de pesquisa.

Embasamento teórico

Para o desenvolvimento desta pesquisa, estamos nos baseando nas teorias do sociólogo Norbert Elias (1993; 2011) e do professor Paulo Freire (2018; 2019). O primeiro contribui com suas análises sobre como temos desenvolvido nosso Processo Civilizador, isto é, algo contínuo e inacabado, que se forma na interdependência entre indivíduo, sociedade e Estado. O segundo é fundamental por sua perspectiva de pensar a Educação como um ato de resistência frente às injustiças sociais, a partir de suas incursões não apenas no Brasil, mas também na América Latina, Estados Unidos, Europa e África. A partir de suas incursões nesses contextos, Freire (2018; 2019) nos forneceu inúmeras reflexões sociofilosóficas sobre nossa (in)conclusão enquanto indivíduos em relação ao conhecimento como produto da vida, no que ele chama de *biofilia*.

A importância de se ter uma revisão de literatura desenvolvida pelo grupo de pesquisa envolve a compreensão que, “O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo” (Freire, 2001. p. 23). Freire (2001) chama atenção para o fato de que o conhecimento é um processo em evolução contínua, moldado pelo tempo e pelo contexto, e que nunca atinge um estado definitivo ou final, as informações, teorias e entendimentos que temos agora podem diferir do que acreditávamos no passado e do que acreditamos no futuro. Neste sentido, ter um acervo que permita verificar o que já foi produzido, identificar lacunas, modalidades e outros aspectos, garantirá um melhor acesso para pesquisas futuras.

Dessa maneira, concordamos com Sobrinho; Pantaleão e Jesus (2016, p. 18) quando afirmam que, “reunir esforços teóricos e práticos

que auxiliem na realização de formação continuada para os profissionais do ensino, cujos temas e estudos respondam mais adequadamente às demandas do professor”. Sendo também, uma forma de promover a expansão e visibilidade do grupo.

Aspectos metodológicos

Com o propósito de analisar as produções acadêmicas do grupo de pesquisa Gruppie realizadas no ano de 2023 e 2024, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, incluindo a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório.

O processo de realização desse estudo ocorreu com base nas seguintes etapas: Inicialmente, começou com a leitura de textos que serviram como base, seguido pelo fichamento e a orientação de como esses dados seriam sistematizados e analisados. Em seguida foi realizada a produção dos dados, que envolveu a busca e a seleção de pesquisas publicadas em anais de eventos, artigos e capítulos de livros produzidos pelo Gruppie entre 2023 e 2024.

Essa coleta foi realizada a partir do *Currículo Lattes* dos professores coordenadores, por englobar as produções de todos os componentes do grupo e, posteriormente, as produções foram procuradas na plataforma Google Acadêmico, sendo selecionados aqueles trabalhos com revisão por pares. A partir disso, foi realizada a análise dos resumos das produções, e assim como previsto para a consecução deste trabalho, houve a categorização das produções, elencados nos Quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6, destacando os objetos de estudo, a perspectiva teórico-metodológica, o local de sua publicação, a modalidade da produção e suas questões conceituais.

Em sequência foram categorizadas as temáticas abordadas mais recorrentes para aprofundamento e análises. Fundamental enfatizar também que a organização do acervo de revisão de literatura sobre a

área da Educação Especial na Perspectiva inclusiva se encontra organizado no site do grupo³⁸.

Resultados e discussões

Para a sistematização de dados, consideramos o recorte temporal 2022-2023, a fim de dar continuidade a outra pesquisa (Souza, 2023) que teve o mesmo objetivo e fez um levantamento de 2015 a 2023.

No referido estudo, Souza (2023) destaca que “no processo de mapeamento das produções acadêmicas do grupo de pesquisa foram identificadas o total de 103 estudos, sendo: 23 dissertações (mestrado), 7 teses (doutorado), 38 artigos, 24 capítulos de livros e 11 anais de evento, no período de 2014 – 2022” (Souza, 2023, p. 4). Logo, como continuidade, essa pesquisa ficou com os trabalhos publicados entre 2023 e 2024.

Considerando isso, nesta pesquisa, foram analisadas as produções de 2023 e 2024, de modo que foram mapeadas 17 produções em 2023 e 5 em 2024, totalizando 22 trabalhos, entre eles 12 artigos publicados em periódicos, 3 pesquisas publicadas em anais de eventos e 7 capítulos de livros.

A partir desses dados obtidos, percebe-se nos artigos publicados em periódicos um foco maior em pesquisas de natureza qualitativa, análise documental e estudo comparado, além de temáticas que envolvem o ensino superior e covid-19, conforme demonstrado no Quadro 01 e no Quadro 02.

38 Endereço eletrônico: <https://grupgie.ufes.br>.

Quadro 1: Tipo de pesquisa dos artigos

Tipo de pesquisa	Artigos
Estudo comparado	4
Qualitativa	6
Exploratória	1
Análise documental	3
Estudo de caso	3
Entrevistas semi-estruturada	1
Análise histórico documental	1
Não-identificado	1

Fonte: Produção dos autores.

Quadro 2: Temáticas abordadas dos artigos

Temáticas abordadas	Artigos
Formação inicial	2
Surdez	1
Classe bilíngue	1
Inclusão escolar	1
Matrícula	1
Covid-19	2
Processos sociais	1
Processos de escolarização	1
Ensino superior	4

continua

Temáticas abordadas	Artigos
Exemplos de investimentos	1
Legislações e políticas públicas	1
Formação de Tradutores Intérpretes da Língua de sinais (TILS)	2

Fonte: Produção dos autores.

Já nas sete pesquisas disponíveis nos Capítulos de Livros, o tipo de pesquisa e os temas abordados não se repetiram, evidenciando uma abrangência de temáticas e maneiras de produzir pesquisa, como explicitado no Quadro 03 e no Quadro 04, a seguir.

Quadro 3: Tipo de pesquisa nos Capítulos de Livros

Tipo de Pesquisa	Capítulos de Livros
Quantitativo	1
Qualitativa	1
Estudo comparado	1
Estudo de caso	1
Pesquisa empírica	1
Não identificado	3

Fonte: Produção dos autores.

Quadro 4: Temáticas abordadas nos Capítulos de Livros

Temáticas abordadas	Capítulos de Livros
Formação inicial	1
Gestão pública	1
Matrículas	1
Políticas de valorização docente	1
Processos inclusivos	1
Tecnologia	1
Situação socioeconômica	1
Trajetória escolar	1

Fonte: Produção dos autores.

A partir do Quadro 05, percebe-se sobre os tipos de pesquisas em Anais de Evento que também não houve unanimidade na escolha da produção de pesquisa, no entanto, duas abordaram o tema “Ensino Superior”, conforme demonstrado no Quadro 06.

Quadro 5: Tipo de pesquisa dos Anais de Evento

Tipo de pesquisa	Anais de Evento
Pesquisa exploratória	1
Qualitativa	1
Estudo de caso	1
Estudo comparado	1
Entrevistas	1

Fonte: Produção dos autores.

Quadro 6: Temáticas abordadas dos Anais de Evento.

Temáticas abordadas	Anais de Evento
Ensino superior	2
Deficiência visual	1
Formação inicial	1
Processos inclusivos	1

Fonte: Produção dos autores.

Nota-se uma diversidade de temas e tipos de pesquisas, porém, vale destacar como o Estudo Comparado, Estudo de Caso e Pesquisas de Natureza Qualitativa são as mais recorrentes pelo Grupo, assim como as temáticas mais abordadas são em volta da Formação Inicial de professores, Ensino Superior e Processos Inclusivos.

Dessa maneira, para a construção desta revisão de literatura, optamos por aprofundar nessas três temáticas, tendo em vista não apenas sua frequência, mas também sua proximidade com a pesquisa dos coordenadores do Gruppie.

Em uma primeira instância, vale ressaltar que:

A necessidade da inclusão, dentre a diversidade que faz parte dela, a luta das pessoas com deficiências continua nos chamando para uma reflexão sobre a importância de os professores estarem em constante formação, na busca de conhecimento, pois, os desafios e complexidades são e estão cada vez maiores (PEIXOTO; CABRAL; CABRAL, 2024).

Dando continuidade a essa reflexão, é imprescindível reconhecer a ligação entre estes temas. Há uma demanda cada vez maior de garantir a inclusão de todas as pessoas, especificamente nesta pesquisa, dos estudantes públicos da Educação Especial, por meio da

adaptação de currículos, métodos de ensino, recursos, etc. Entretanto, essa inclusão é dificultada caso a formação inicial do professor não contemple bases críticas e abrangentes sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

Assim como Leite e Pantaleão (2024), reafirmamos que os professores são “entendidos como figuras centrais no processo de mediação entre os conteúdos social e historicamente construídos e os estudantes” (LEITE; PANTALEÃO, 2024, p. 3) e que “pautar a necessidade de uma formação para atuação em contextos inclusivos, bem como para a construção desses contextos nas escolas comuns, é assumir a responsabilidade de garantir o direito constitucional da educação para todos” (LEITE; PANTALEÃO, 2024, p. 3), além de os desafios no contexto brasileiro serem “enormes porque o país apresenta diferentes realidades sociais, haja vista sua extensão continental” (COSTA *et al.*, 2023, p. 2). Nota-se que a formação inicial de professores possui um papel extremamente importante para o processo de inclusão, mas que, porém, não é feito sozinho, uma vez que:

O sistema educacional inclusivo não abarca apenas o professor, mas também a escola, os funcionários, os alunos, o material didático, os apoios e os recursos necessários. O projeto político pedagógico da escola e também a administração pública devem suprir recursos necessários às especificidades que o aluno com deficiência apresenta (CARVALHO; SAÇO; FERREIRA, 2023, p. 13).

Isso vale não apenas para a Educação Básica, como também, para o Ensino Superior. Como ressaltam Miguel *et al.* (2024), embora haja a presença de leis e políticas públicas voltadas para a inclusão no Ensino Superior, como programas específicos, ainda existem barreiras sociais, instrumentais e metodológicas que devem ser superadas para garantir a plena inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, levando sempre em consideração suas

necessidades específicas, tanto no contexto da sala de aula quanto em outros espaços da instituição de ensino superior e além dela.

Entretanto, é importante não deixar de lado as reflexões sobre a formação, principalmente a inicial, porque “refletir sobre a formação docente é refletir sobre qualidade da educação e sobre inclusão escolar, pois os professores, ainda que não sejam os únicos responsáveis, assumem papel central nessa cadeia” (LEITE; PANTALEÃO; CONCEIÇÃO, 2023, p. 17). Os professores precisam estar preparados para ser uma das peças-chaves para a inclusão desses estudantes com deficiência na Instituição de Ensino Superior (IES), sendo indispensável a compreensão de que aqueles estudantes público-alvo da Educação Especial possui uma trajetória histórica de exclusão dos processos escolares e a sua chegada no ensino superior demarca uma vitória a essa luta.

Acerca da inclusão no Ensino Superior, Miguel *et al.* (2024) enfatizam que apesar dos avanços na implementação de políticas e programas de inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES), ainda há desafios significativos a serem superados para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente acadêmico. A simples abertura de vagas não é suficiente; é essencial que as universidades se preocupem com a permanência desses educandos, oferecendo suporte adequado ao longo de toda sua trajetória acadêmica.

Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível investir na capacitação e formação da equipe multidisciplinar das IES, assegurando acessibilidade arquitetônica, curricular, digital e social. Além disso, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e o estabelecimento de políticas de apoio são fundamentais para criar um ambiente educacional mais equitativo. Partimos do pressuposto que todos os estudantes devem ter igualdade de oportunidades e condições adequadas para desenvolver suas capacidades técnicas e socioemocionais até a conclusão do percurso no Ensino Superior.

Entretanto, muitas vezes, as leis garantem o direito de ingresso, mas não asseguram um modelo educacional dinâmico, que articule teoria e prática de forma coerente com as necessidades sociais. Isso compromete o desenvolvimento dos estudantes e dificulta a formação de profissionais qualificados, cidadãos responsáveis e engajados com a comunidade. Dessa forma, torna-se essencial a implementação de ações integradas, como suporte contínuo ao educando, formação docente inclusiva, reconhecimento da atuação de técnicos e gestores e a criação de ambientes multifuncionais e acessíveis (Miguel *et al.*, 2024).

Por assim dizer, concordamos com Miguel *et al.* (2024) quando destacam que a inclusão no Ensino Superior não é uma responsabilidade exclusiva das universidades, mas sim de toda a sociedade. Para garantir uma educação de qualidade e acessível, é necessário que haja um comprometimento coletivo, respeitando as diferenças e necessidades desses indivíduos.

Nesse contexto reflexivo, estimular o envolvimento dos estudantes e da comunidade acadêmica, amplia as possibilidades de trocas e inovação, criando oportunidades e expandindo o alcance das ações inclusivas. Conforme Miguel *et al.* (2024), o debate sobre inclusão precisa ir além dos limites das universidades, assim como também das escolas e outros espaços escolares. Deve envolver toda a sociedade, compreendida, conforme destaca Elias (1998) não como a soma dos indivíduos que a compõem, mas como a rede de interdependências que se forma entre eles. Essa compreensão auxilia na construção de espaços de reflexão que favoreçam a identificação e a superação de barreiras excludentes, contribuindo para a construção de uma educação baseada no reconhecimento e na valorização das diferenças.

Considerações finais

Ao examinar as produções do Gruppie entre o ano de 2023 e 2024, nota-se que o grupo atua com o objetivo de contribuir para a compreensão do vasto campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em diversas temáticas, principalmente sobre Formação Inicial, Ensino Superior e Processos Inclusivos, utilizando-se de diferentes tipos de pesquisas, tendo destaque para Estudo Comparado, Estudo de Caso e Pesquisas de Natureza Qualitativa.

Na análise das pesquisas, evidencia que embora existam políticas públicas voltadas para a inclusão no Ensino Superior, ainda persistem desafios significativos a serem superados para garantir a acessibilidade e participação dos estudantes públicos da Educação Especial. Assim, a continuidade do mapeamento e da organização das produções acadêmicas do grupo contribui não apenas para a expansão e visibilidade do Gruppie, mas também para uma compreensão mais ampla das práticas inclusivas, auxiliando na identificação de tendências emergentes e lacunas.

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF:

- MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- CARVALHO, J. L.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. Intersecções dialéticas do protagonismo da educação especial inclusiva no ensino superior do Brasil: discursos sobre a deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 1208-1228, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- COSTA, A. T.; LEITE, L. de S.; ANJOS, C. R.; SOBRINHO, R. C. Interfaces entre formação inicial docente e Educação Especial: as instituições de ensino superior em foco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science>. Acesso em: 16 set. 2024.
- ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LEITE, L. de S.; PANTALEÃO, E. A. A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a educação especial em pauta. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 37, e16-1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 23 set. 2024.
- LEITE, L. de S.; PANTALEÃO, E. A.; CONCEIÇÃO, J. H. Formação inicial docente e inclusão escolar: tecendo compreensões a partir de marcos legais. **Revista Leia Escola**, [s. l.], v. 23, n. 2,

- p. 227-246, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br>. Acesso em: 10 out. 2024.
- MIGUEL, A. C. C. *et al.* Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: uma revisão de escopo. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 37, e11-1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- PEIXOTO, R.; CABRAL, G.; CABRAL, A. N. F. Políticas de educação especial e inclusiva e a formação de professores no Brasil: algumas reflexões. **Revista Foco**, [s. l.], v. 17, n. 3, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E. A.; JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 7, n. 19, p. 206-225, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26514>. Acesso em: 18 nov. 2024.
- SOUZA, T. *et al.* Análise sociológica figuracional a partir da produção de conhecimento sobre a deficiência visual no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science>. Acesso em: 27 fev. 2025.

Sobre os organizadores e autores

Edson Pantaleão

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/Ufes). Líder do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2060844750389871>. E-mail: edson.alves@ufes.br.

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo e permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/Ufes). Líder do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7139754637047241>. E-mail: euluze.costa@ufes.br.

Reginaldo Célio Sobrinho

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/Ufes). Diretor do Centro de Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290558218053006>. E-mail: reginaldo.celio@ufes.br.

Adriana da Costa Barbosa

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Ifes *Campus* Viana (ES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9554281118098724>. E-mail: acbifes@gmail.com.

Adriana Teixeira Costa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bolsista de Iniciação Científica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672725190670392>. E-mail: adrianatcosta65@gmail.com.

Alessandra Almeida Lima

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/Ufes). Docente estatutária da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC/ES). Docente estatutária da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV/ES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3829508966407164> E-mail: alessandra.lima@edu.ufes.br.

Ana Julia Sepulcro Barros

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil). Bolsista de Iniciação Científica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3652765626315294>. E-mail: julinhasbarros@gmail.com.

Andressa Dias Koehler

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2094889588721292>. E-mail: andressa.koehler@ufes.br.

Barbara Santana dos Santos de Santana

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista FAPES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7080149640885136>. E-mail: barbara.santos1555@gmail.com.

Brunna Cavalcante Leal Trindade

Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora na Educação Infantil e Séries Iniciais da rede municipal de ensino de Vila Velha. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9269568769480289>. E-mail: brunnaleal2609@gmail.com.

Carla Briseida Choque Villarroel Silva

Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora na rede de ensino do município de Vila Velha. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3460088026980581>. E-mail: carlasilva47872@gmail.com.

Claudiana Raymundo dos Anjos

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Bolsista Capes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6392258811748349>. E-mail: claudianaanjos.profe@gmail.com.

Denise Meirelles de Jesus

Doutora em Psicologia da Educação pela University of California–Los Angeles (1983) com pós-doutorado em Educação Especial pela USP (2002) e pela UFRGS (2018). Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848394898016789>. E-mail: jesusdenise@hotmail.com.

Gildásio Macedo de Oliveira

Doutor com pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Pedagogo efetivo da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2081934494743848>. E-mail: gildasiomacedoadv@gmail.com.

Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora efetiva de Educação Especial e Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4167582574550539>. E-mail: leoneidaad@gmail.com.

Lorena Rosa Gonzaga de Souza

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Bolsista de Iniciação Científica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2827245783787691>. E-mail: lorenarosa.gslo@gmail.com.

Lucas de Souza Leite

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Bolsista FAPES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1373540005252016>. E-mail: lucas.souzaleite@outlook.com.

Ludmila Martins Teixeira de Siqueira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5097537620808187>. E-mail: ludmilamartinsteixeira@gmail.com.

Marcelo Loureiro Ucelli

Mestre em Educação, Administração e Comunicação e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Pedagogo da Rede Municipal da Serra. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295571875838945>. E-mail: marceloeducador.acz@gmail.com.

Mario de Jesus Xavier

Mestre e doutorando em Educação na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Professor efetivo de Educação Especial e Coordenação. Assessor técnico pedagógico do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (NEE/PMVV). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3959817064596268>. E-mail: mariojx1995@yahoo.com.br.

Mayara Kelma da Conceição Santos de Oliveira Caldeira

Bacharelanda em Letras Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Bolsista de Iniciação Científica. Atua no Apoio Pedagógico de Estudantes com Deficiência na Prefeitura Municipal da Serra. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1383342648495853>. E-mail: mayara.caldeira@edu.ufes.br.

Paula Debossan Borges

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e mestre profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0246171908098465>. E-mail: debossanpaula@gmail.com.

Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica

Mestranda profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes). Professora bilíngue de surdos (PMVV) e professora de Educação Especial/Deficiência Intelectual e Múltiplas (PMVV). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5555809223295275>. E-mail: primuzy87@gmail.com.

Sthefani da Silva Vieira Oliveira

Mestranda profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5814371499310186>. E-mail: sthefanirmn@gmail.com.

Thamirys Sousa Rodrigues

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista de Iniciação Científica. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2346188613467854>. E-mail: thamirys.rodrigues@edu.ufes.br.

