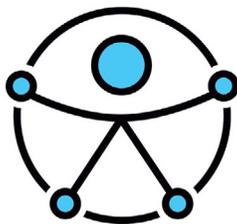


ANAIS DO 1º DISSEMINANDO  
SABERES DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL (DISSEE): TEMAS  
ATUAIS, PESQUISAS E INOVAÇÃO



EDESP-UFSCar

ANAIS DO 1º DISSEMINANDO  
SABERES DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL (DISSEE): TEMAS  
ATUAIS, PESQUISAS E INOVAÇÃO





PPGEEs  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação Especial - UFSCar



Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa  
Alessandra Daniele Messali Picharillo  
Ana Elisa Millan  
Elisângela Aparecida Silva Dias  
Luísa Leôncio Monti  
Melina Radaelli Gatti  
Pollyana Ladeia Costa (Orgs.)

# ANAIS DO 1º DISSEMINANDO SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (DISSEE): TEMAS ATUAIS, PESQUISAS E INOVAÇÃO

1ª EDIÇÃO

SÃO CARLOS / SP

**EDESP-UFSCAR**

2023

Copyright © 2023 dos autores.

**Equipe organizadora dos Anais:**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa  
Alessandra Daniele Messali Picharillo  
Ana Elisa Millan  
Elisângela Aparecida Silva Dias  
Luísa Leôncio Monti  
Melina Radaelli Gatti  
Pollyana Ladeia Costa

**Editoração gráfica e capa:**

Editora De Castro / editoradecastro.com.br

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca comunitária da UFSCar**

D611d	Disseminando Saberes da Educação Especial: temas atuais, pesquisas e inovação.  Anais do ... / organizadora: Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa ... [et al.]. – Documento eletrônico. -- São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. 114 p.  ISBN 978-65-89874-68-3  1. Pesquisa em educação especial. 2. Educação especial. 3. Pós-graduação. 4. Pesquisa. 5. Conhecimento científico. I. Título.  CDD – 371.9 (20*)
-------	---



EDESP-UFSCar

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 7

COMISSÕES ..... 9

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO ..... 11

## RESUMOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO 1º DISSEE

### TRABALHOS DO DIA 1

15/12/2022 ..... 15

ATIVIDADES ACADÊMICAS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL ..... 17

ALUNOS SURDOS: COMO COMPREENDEM SUA JORNADA NO ENSINO MÉDIO? ..... 23

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A ACESSIBILIDADE NOS PROCEDIMENTOS DE GESTÃO NOS PROCESSOS SELETIVOS DA PÓS-GRADUAÇÃO ..... 29

PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM DISPOSITIVOS MÓVEIS ..... 35

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ..... 39

MÍDIAS SOCIAIS, REGIMES DE VERDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE VIDAS SURDAS: CONSIDERAÇÕES PARCIAIS ..... 45

### TRABALHOS DO DIA 2

16/12/2022 ..... 51

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): O QUE É NECESSÁRIO SABER SOBRE OS DADOS PESSOAIS DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ..... 53

PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA EM UMA CIDADE PAULISTA ..... 61

ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 ..... 67

PRÉ-REQUISITOS BÁSICOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21: VISÃO DE PROFESSORES E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ..... 73

RECURSOS UTILIZADOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ..... 79

### TRABALHOS DO DIA 3

17/12/2022 ..... 85

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: REALIDADE DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO COMUM ..... 87

A DUPLA EXCEPCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PAULISTAS ..... 91

PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL E NO URUGUAI ..... 97

PROFESSORA BILÍNGUE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROPOSTA DE REFLEXÃO DO TRABALHO DOCENTE ..... 103

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA: NEGOCIAÇÃO, CONTESTAÇÃO OU LUTA? ..... 109

# APRESENTAÇÃO

No ano de 2020, em meio a pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) houve grande comoção, medo e dúvidas. A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o uso de máscaras, hábitos de higienização e limitação de indivíduos em locais públicos, visando conter a disseminação do vírus (BRASIL, 2020).

Diante deste cenário, o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Federal de São Carlos da Universidade (UFSCar) realizou a primeira edição do Disseminando Saberes da Educação Especial (DISSEE): temas atuais e inovações pedagógicas, na modalidade de cursos online, integrando os alunos de forma remota. O curso teve grande adesão dos discentes e docentes, possibilitando a ampliação e novas perspectivas para futuras edições.

No ano de 2022, o DISSEE permaneceu de forma online pelo canal do *Youtube* do PPGEEs (<https://www.youtube.com/@ppgeesufscar4775>). No entanto, tornou-se um evento, sendo assim caracterizado como 1º DISSEE, devido ser a primeira edição nessa modalidade, com a proposta: “Temas atuais, pesquisas e inovação”. O 1º DISSEE visou destacar as produções e pesquisas desenvolvidas pelos discentes e docentes do PPGEEs, dando visibilidade para temas atuais que os grupos de pesquisas se debruçam na pesquisa atualmente.

O 1º DISSEE ocorreu em dezembro de 2022 nos dias 15, 16 e 17. Contou com a participação de aproximadamente 330 inscritos, apresentação de 16 trabalhos no formato de comunicação oral e palestras dos docentes do PPGEEs.

Neste documento consta a programação do evento, os temas das palestras, os trabalhos apresentados no formato de resumo expandido, bem como os links de acesso ao evento.

**Sejam bem-vindos à leitura dos trabalhos publicados nos Anais do 1º DISSEE!!!!**



# COMISSÕES ORGANIZADORA

## DISSEE 2022

Adriana Fernandes Barroso  
Aline Basso Braz  
Alessandra Daniele Messali Picharillo  
Ana Elisa Millan  
Ana Paula Santos de Oliveira  
Andressa França  
André Henrique de Lima  
Bianca Salles Conceição de Andrade  
Bruna Poliana Silva  
Carla Andréa Sampaio Mendonça  
Carolina Cristina Alves Lino  
Cristiane de Azevedo Guimarães  
Diego Oliveira Lira  
Elisângela Aparecida Silva Dias  
Giulia Gomes da Silva  
Helen Cristiane da Silva Theodoro  
Inaê de Andrade e Silva  
Jéssica Rodrigues Santos  
Joice Daiane Muniz  
Josana Carla Gomes da Silva  
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa  
Kananda Fernanda Montes  
Luiza Laroza Selarim Santana  
Luisa Leoncio Monti  
Mariana Moraes Lopes  
Mariana Peres de Morais  
Maryane Teixeira Jacob de Oliveira  
Melina Brandt Bueno  
Melina Radaelli Gatti  
Milena Maria Pinto  
Miriam Viridiana Verastegui Juarez  
Paula Paulino Braz

Pollyana Ladeia Costa  
Polyane Gabrielle de Freitas  
Samara Cristina Ferreira da Costa  
Sueli Fioramonte Trevisan  
Taylor Brian Lavinsky Pereira  
Vânia da Silva Ferreira  
Walquiria Pereira da Silva Dias  
Zulma Sapuyes Medina

# PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

## DIA 01 - 15/12/22

**Palestra de abertura: Conquistando do PPGEES e a avaliação da Capes - 7**

**Palestrante: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliane Aparecida de Paula Perez Campos**

**Link do YouTube do encontro:**

<https://www.youtube.com/watch?v=rZ6CbrUgImk&t=18s>

**Trabalhos apresentados:**

1. Atividades acadêmicas em contexto de ensino remoto e estudantes com deficiência visual, autores: Josana Carla Gomes da Silva; Carolina Severino Lopes da Costa; Rosimeire Maria Orlando. Horário: 19:00h até 19:15h.
2. Alunos Surdos: Como Compreendem Sua Jornada no Ensino Médio? Autores Vitor de Souza Dias; Lara Ferreira dos Santos. Horário: 19:15h até 19:30h.
3. Reflexões Iniciais Sobre a Acessibilidade nos Procedimentos de Gestão nos Processos Seletivos da Pós-Graduação. Autores: André Henrique de Lima; Leonardo Santos Amâncio Cabral. Horário: 19:30h até 19:45h.
4. Promoção da acessibilidade em dispositivos móveis Autores: Inae de Andrade e Silva; Leonardo Santos Amâncio Cabral. Horário: 19:45h até 20:00h.
5. Aprendizagem Cooperativa: Uma Experiência com Profissionais da Rede Pública de Ensino Autores: Pollyana Ladeira; Enicéia G. Mendes. Horário: 20:00h até 20:15h.
6. Mídias sociais: Regimes de Verdade e Processos de Subjetivação de Vidas Surdas: Considerações Parciais Autores: Bianca Salles Conceição de Andrade; Vanessa Regina de Oliveira Martins. Horário: 20:15h até 20:30h.

## DIA 02 - 16/12/22

**Palestra: Internacionalização e Educação Especial**

**Palestrante: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lidia Maria Marson Postalli**

**Mediadora do dia: Jéssica Rodrigues Santos**

**Link do YouTube do encontro:**

<https://www.youtube.com/watch?v=q3GOnm3fMTc>

### Trabalhos apresentados:

1. Planejamento Educacional Individualizado (PEI): O que é necessário saber sobre os dados pessoais do estudante. Autores: Jéssica Rodrigues Santos; Enicéia Gonçalves Mendes; Carla Ariela Rios Vilaronga. Horário: 19:00h até 19:15h.
2. Programa de formação sobre Sistema de Suporte Multicamada em uma cidade paulista. Autores: Juliane Dyrle Vasconcelos da Costa; Enicéia Gonçalves Mendes. Horário: 19:15h até 19:30h.
3. Estratégias docentes para o trabalho pedagógico durante a pandemia de Covid-19 Autores: Ana Elisa Millan; Luis Gustavo da Silva Costa; Fabiana Cia. Horário: 19:30h até 19:45h.
4. Pré-requisitos básicos para alfabetização das crianças com T21: Visão dos professores e as implicações na prática pedagógica. Autores: Joice Daiane Muniz; Marcia Duarte Galvani. Horário: 19:45h até 20:00h.
5. Recursos Utilizados no Atendimento Educacional Especializado de Jovens e Adultos Durante a Pandemia: Perspectiva dos Professores Autores: Melina Radaelli Gatti; Polyane Gabrielle de Freitas; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos. Horário: 20:00h até 20:15h.

### DIA 03 - 17/12/22

**Palestra:** Pesquisa científica na Educação Especial

**Palestrante:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

**Mediadora do dia:** André Henriques de Lima e

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

**Link do YouTube do encontro:**

<https://www.youtube.com/watch?v=fpEK9oNW5lM>

### Trabalhos apresentados:

1. Condições de trabalho do docente na pandemia realidade dos docentes de educação especial e do ensino comum Autores: Mariana Moraes Lopes; Enicéia Gonçalves Mendes. Horário: 8:30h até 8:45h.
2. A dupla excepcionalidade na educação superior em universidades paulistas Autores: Elisângela Aparecida Silva Dias; Rosemeire de Araújo Rangni. Horário: 8:45h até 9:00h.
3. Estudo Comparado das propostas Educacionais para surdos no Brasil e no Uruguai Autores: Milena Maria Pinto, Lara Ferreira dos Santos. Horário: 9:00h até 9:15h.

4. Professora Bilíngue do Ensino Fundamental no âmbito da Educação de Surdos: Proposta de Reflexão do Trabalho Docente Autores: Adriana Fernandes Barroso; Cristina Broglia de Feitosa Lacerda. Horário: 9:15h até 9:30h.
5. Escola Estadual de Educação Especial em Rondônia. Negociação, Contestação ou Luta? Autores: Geisa Cristina Batista; Dalva Maria Seewald Carvalho; Fátima Elisabeth Denari. Horário: 9:30h até 9:45h.



RESUMOS DOS  
TRABALHOS

APRESENTADOS  
NO 1º DISSEE

TRABALHOS

DO DIA 1

15/12/2022





# ATIVIDADES ACADÊMICAS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Josana Carla Gomes SILVA

Carolina Severino Lopes COSTA

Rosimeire Maria ORLANDO

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

CAPES

## Introdução

Este trabalho é um recorte de artigo científico desenvolvido durante a disciplina de pós-graduação Estudos Avançados, realizado entre os anos de 2021 e 2022, o artigo foi submetido a revista científica e aguarda publicação. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), segundo Hodges *et al.* (2020) se configura como uma mudança temporária no modo de como as instruções e atividades acadêmicas são realizadas, ocorrendo em modo emergencial em meio a crises, como o caso da Pandemia por COVID-19.

De acordo com Leite *et al.* (2020), a implementação de aulas remotas se tornou um desafio para as universidades e em especial para as públicas, ao que tange aos docentes e estudantes, que não estavam preparados para a utilização de plataformas virtuais. Dessa maneira, alguns estudantes com e sem deficiência sofreram de forma profunda a mudança de oferta de aulas do modo presencial para o remoto, outro fator que agravou essa adaptação foram situações de vulnerabilidade social e falta de acesso a equipamentos tecnológicos e à *internet*, que dificultaram “as possibilidades de escolarização nesse período” (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021, p. 12).

Machado (2014) assegura que para além de ter profissionais qualificados, ambiente e espaço acessíveis para o ensino de estudantes com deficiência visual (DV) no ensino superior, é necessário haver “vontade política [e o] [...] envolvimento de todas as pessoas que compõem a instituição, porque, se não, ocorrerá práticas isoladas de inclusão” (p. 6). Desta maneira, o ensino superior de pessoas com DV deve envolver: políticas

públicas, o envolvimento de profissionais qualificados e capacitados, recursos de acessibilidade espacial, materiais, e no contexto de pandemia, recursos tecnológicos. Martins e Silva (2016, p. 255) indicam que as instituições de ensino superior (IES) devem desenvolver “ações de promoção da inclusão de alunos com deficiência [...] [perpassando pelos] pilares do ensino, pesquisa e extensão, [...] assegurando o acesso e permanência no contexto universitário”.

Kreussler *et al.* (2020) demonstraram que estudantes com deficiência enfrentam muitos desafios ao acessar a educação superior, o que se agrava com a pandemia, uma vez que o modelo de ERE pode excluí-los em decorrência da falta de acessibilidade dos recursos eletrônicos e virtuais utilizados, que dificultam a participação efetiva e que não suprem as necessidades de aprendizagem deles.

Assim, estudantes com DV inseridos no ensino superior enfrentam dificuldades de acesso e permanência que interferem diretamente na conclusão do curso, gerando o baixo índice de entrada deles nesse nível de ensino e evasão das IES. Que estão relacionadas a políticas de acesso, permanência e de Educação Especial voltadas para esse público, a exames admissionais, questões de acessibilidade, barreiras físicas e atitudinais, capacitismo, entre outras. Os estudos aqui apresentados exemplificam o quanto não apenas o acesso, mas a permanência destes estudantes é algo que ainda necessita ser discutido, uma vez que tanto a literatura quanto os dados do Censo evidenciam que muito há por se fazer para melhorar a qualidade do ensino deles, sobremaneira na modalidade remota.

Deste modo o trabalho questiona como estudantes com DV no ensino superior têm se adaptado às atividades acadêmicas em contexto de ERE durante a pandemia da COVID-19? Buscando responder a essa pergunta, a pesquisa teve como objetivo geral caracterizar as atividades acadêmicas de estudantes com deficiência visual no ensino superior em situação de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Para tanto, os objetivos específicos visam: descrever as estratégias e os recursos oferecidos pelas instituições de ensino superior em contexto de pandemia para os estudantes com deficiência visual; delinear as atividades acadêmicas realizadas por esses estudantes e quais recursos têm sido utilizados para a realização delas.

## Método

A pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisas em Seres Humanos, sendo aprovada sob o parecer nº 5.141.282. Ela foi desenvolvida fundamentada na abordagem exploratória e descritiva (RAUPP; BEUREN, 2006). A seleção dos participantes ocorreu por amostra de conveniência (COZBY, 2003). Para a realização da coleta de dados foram utilizados dois instru-

mentos: roteiro de entrevista semiestruturado e questionário Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) (PILLI *et al.*, 2021). O roteiro contou com três blocos: caracterização, dados socioeconômicos e questões específicas. As 10 questões versaram sobre a experiência de atividades acadêmicas remotas no ensino superior durante a pandemia da COVID-19. A coleta foi realizada de modo remoto via *Google Meet*, durante o período de afastamento social.

Participaram da pesquisa nove pessoas com idades entre 21-41 anos, que cursaram disciplinas no ensino superior por pelo menos um semestre dos anos de 2020 e 2021, correspondentes às medidas restritivas de convívio social durante a pandemia. Os participantes receberam código alfanumérico, como meio de preservar suas identidades (ex. P1, P2, etc.). Eles apresentavam deficiência visual, englobando casos de cegueira e de baixa visão. Como meio de analisar e discutir os dados coletados a pesquisa adotou o método de análise de conteúdo, de acordo com Campos (2004).

## Resultados e discussão

De forma geral, de acordo com P1 e P5 o período inicial da pandemia e reestruturação da oferta de disciplinas no modo de ERE foi bastante desafiador de modo geral, não apenas para pessoas com DV, mas para todos, como enfatiza P1, “olha, no primeiro momento [as aulas] foram muito complicadas, porque acho que todos nós, independentemente de deficiência visual, passamos por um período de adaptação à pandemia, as tecnologias ainda estavam sendo estudadas e criadas para esse fim” (P1). Embora os participantes indiquem que a dificuldade de adaptação foi de modo geral, eles enfrentaram outros tipos de barreiras, como tecnológicas e instrucionais, conforme encontrado, também, por Orlando, Alves e Meletti (2021).

P2 relata que estuda em universidade particular em curso EAD e tem disponível documentos em PDF acessíveis, dispõe de contato com o núcleo de acessibilidade da instituição a qual a consultou antes do início das aulas para saber qual a melhor maneira para receber os documentos; ela ainda relata que a plataforma da universidade é em HTML básico, o que facilita sua navegação e, embora apresente cegueira total, consegue utilizar autonomamente as plataformas, tais dados corroboram Hodges *et al.* (2020).

Como pontos positivos ao desenvolverem atividades remotamente, os participantes indicaram: não precisar se deslocar; poder realizar atividades em outro momento; ter aulas gravadas à disposição podendo assistir quantas vezes sejam necessárias, poder pausar essas aulas e fazer anotações; desenvolver mais independência em relação à própria educação, buscando estratégias de estudo e de acessibilidade; receber textos acessíveis ao leitor de tela, uma vez que antes da pandemia os textos eram disponibilizados por xérox, o que dificultava a acessibilidade dos estudantes.

De acordo com Leite *et al.* (2020) o estudante com DV enfrenta dificuldades no ensino presencial, como: a falta de bibliotecas acessíveis, carência de tecnologias assistivas, materiais adaptados, espaços físicos acessíveis, entre outros. O que vai ao encontro das falas de P3, P6 e P7 que relataram que durante o período de pandemia, em que as atividades foram desenvolvidas remotamente e as bibliotecas das universidades estiveram fechadas e o acesso a materiais ficou difícil, uma vez que os repositórios eletrônicos institucionais estavam defasados e não possuíam todo o acervo necessário para o desenvolvimento das disciplinas, sendo necessário que as instituições revejam e possam, a partir disso, reformular e fomentar os repositórios eletrônicos, para que estudantes com e sem deficiência possam ter acesso a materiais digitais.

Assim, é necessário pensar os materiais disponibilizados durante as aulas e período letivo, seja em modo ERE, EAD ou presencial, para que os estudantes com DV possam ter acessibilidade e utilizá-los de forma autônoma. Segundo Machado (2014), é necessário que os profissionais estejam atentos e preparados para fornecer não apenas um espaço acessível, mas que haja acessibilidade atitudinal e que os estudantes possam desempenhar suas atividades autonomamente, havendo ações de promoção de acessibilidade e permanência nas IES (MARTINS; SILVA, 2016).

### Considerações finais

O ensino de estudantes com DV enfrentou dificuldades significativas em relação à acessibilidade digital relacionada à: plataformas de ensino, materiais digitalizados, estratégias docentes, disponibilidade de materiais digitais e utilização de recursos. Quanto a isso, se faz necessário pensar estratégias que não prejudiquem aos estudantes com DV, como: não utilizar o *chat* durante a exposição das aulas, abrir um espaço para perguntas em que os estudantes possam interagir via microfone, de modo que não interfira no andamento da aula e possibilite a acessibilidade digital (visual e auditiva); ao utilizar *slides* evitar colocar muitas imagens, utilizar fonte de tamanho médio e com contraste, fazer a audiodescrição das figuras, de modo que possibilite a acessibilidade ao estudante com DV. Ademais as dificuldades de acesso, enfrentaram barreiras atitudinais e instrucionais.

### Referências

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, p. 611-614, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

COZBY, P. C. Pesquisa de levantamento: uma metodologia para estimular pessoas a falarem sobre si mesmas. In.: COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução: Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. Revisão Técnica: José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003. p. 141-170. [Recurso Digital].

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KREUSSLER, C.; SCANNONE, R.; PEREIRA, M. A.; DURYEY, S.; MARINELLI, H. A. ¿Cómo garantizar la educación inclusiva en emergencia para estudiantes con discapacidad? La educación em tempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. **Banco Interamericano de Desarrollo – BID**, 15 de agosto de 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/document/Como-garantizar-la-educacion-inclusiva-en-emergencia-para-estudiantes-con-discapacidad.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S.; PEREIRA, M. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 2, p. 01-14, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MACHADO, E. V. Inclusão no ensino superior: uma experiência exitosa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 120–129, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i1.6863. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6863>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MARTINS, L. M. S. M.; SILVA, L. G. S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, maio/ago. 2016. p. 251-274. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10165>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 01-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PILLI, L.; AMBRÓSIO, B.; SUZZARA, B.; PONTES, L. *et al.* **Critério de classificação econômica Brasil**. Associação Brasileira De Empresas De

Pesquisas – ABEP, 2021. 7 p. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. *In*: BEUREN, I. M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática** (3. ed.). São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97. Disponível em: [https://www.academia.edu/7247246/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_aplicavel\\_as\\_ciencias\\_sociais](https://www.academia.edu/7247246/Metodologia_de_pesquisa_aplicavel_as_ciencias_sociais). Acesso em: 15 nov. 2022.

# ALUNOS SURDOS: COMO COMPREENDEM SUA JORNADA NO ENSINO MÉDIO?

Vitor de Souza DIAS

Lara Ferreira dos SANTOS

Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

CAPES

## Introdução

A educação especial está inserida em um contexto da educação do Brasil em que pode ser definida como uma área “peculiar”, a qual se utiliza de instrumentos, equipamentos, aparelhagens e recursos visuais pedagógicos para o ensino educacional, fazendo o que for preciso, para que os estudantes possam ter acesso ao currículo escolar comum (LEITE, 2004).

Dito isto, viu-se a importância de se pensar a educação das pessoas com deficiência. Mas, e sobre a educação dos sujeitos surdos, como se desenvolveu e está atualmente no país?

Com a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei Federal 10.436 (BRASIL, 2002), escolas bilíngues ou comuns de ensino da rede regular, as quais aceitam a presença de alunos ouvintes e surdos, deve haver a presença de docentes que atuem nas 2 áreas do conhecimento, e estejam cientes da peculiaridade linguísticas dos alunos surdos presentes em suas salas de aula, juntamente haver a presença de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/ Língua Portuguesa.

Visto isso, com a lei mencionada, há a proposta bilíngue em que a Libras é utilizada como uma língua de instrução a qual será todo suporte linguístico dos alunos surdos, aprendendo o português como uma segunda língua na modalidade escrita. (MORAIS, MARTINS, 2020).

Com isso é compreendido que é através da língua de sinais que os sujeitos surdos conseguem ter acesso ao conhecimento, desenvolver a identidade de sua própria comunidade, entre outros aspectos culturais. A partir do desenvolvimento da sua base linguística, os surdos podem iniciar o processo de aprendizagem de sua segunda língua – a Língua Portuguesa –, em sua modalidade escrita e, assim, terem um desenvolvimento pleno (SANTOS, 2014).

Há também neste contexto da educação, segundo (SOUZA, 2007) a educação inclusiva, em que o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS) ou Intérprete Educacional<sup>1</sup>, é visto como o viabilizador do acesso ao conhecimento aos estudantes surdos nas escolas. O que se difere levemente da educação bilíngue pois, os professores no contexto inclusivo, em sua maioria, não se relacionam ou conhecem a Libras, e não são fluentes na mesma, como ocorre nas instituições de ensino bilíngues.

Com isso surgem alguns questionamentos: como é a percepção dos próprios alunos surdos a respeito de acessibilidade no contexto educacional bilíngue? A falta de acessibilidade os impacta? Como eles veem a posição dos intérpretes educacionais? Devido à grande carência de pesquisas recentes neste âmbito, sobre acessibilidade no ensino médio para estudantes surdos, grande parte das pesquisas deixam de buscar entender, de fato, como os alunos surdos enxergam/compreendem a sua própria etapa educacional do ensino médio, as quais eles próprios vivenciaram.

A fim de buscar pesquisas semelhantes com a proposta desta pesquisa, foram pesquisados as seguintes palavras chaves “acessibilidade, surdez e ensino médio”, “ensino médio e surdez”, “ensino médio e libras” e “acessibilidade, alunos surdos e ensino médio”; em 3 grandes plataformas: Scielo, Periódicos Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontradas apenas 26 pesquisas as quais se aproximam desta temática proposta, acessibilidade para surdos no ensino médio.

Este estudo tem por objetivo geral, compreender a percepção de um indivíduo surdo a respeito da acessibilidade em sua jornada individual no ensino médio.

## Método

A presente pesquisa configura-se como de abordagem qualitativa, pois foram trabalhados aspectos como valores, crenças, representações, a fim de aprofundar complexos de alguns fatos específicos de alguns grupos (PAULILO, 1999).

Para o seu desenvolvimento foi realizada uma entrevista semiestruturada. Segundo Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada é realizada através de perguntas que se combinam entre fechadas e abertas, na qual há possibilidade de o entrevistado discorrer sobre o tema proposto pelo entrevistador.

Foi entrevistado um indivíduo surdo, o qual será utilizado o nome fictício “Lucas”. Lucas já completou o seu ensino médio, atualmente atua profissionalmente como funcionário público de uma escola bilíngue em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo, ele já chegou a in-

---

<sup>1</sup> Santos (2014) utiliza este termo para diferenciar a atuação deste profissional daqueles que atuam em outras esferas sociais, por acreditar que se trata de um trabalho diferenciado; utilizaremos esta denominação neste estudo.

gressar em um curso de educação especial em uma universidade, mas não chegou a cursar.

A entrevista foi realizada no mês de setembro do ano de 2022, através da plataforma *Google Meet*, na modalidade online, com duração de aproximadamente 30 minutos. Com o intuito de respeitar a primeira língua do participante (Libras) e devido à fluência do entrevistador, a entrevista foi realizada em Libras e registrada por meio do software “Open Broadcaster Software” (OBS). Posteriormente ela foi traduzida para o Português e transcrita na íntegra pelo pesquisador; trechos de interesse foram recortados e serão trazidos nos resultados para discussão.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética na resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, no parecer 5.385.712.

### Resultados parciais e discussão

Segundo o autor Victorino (2018), em sua pesquisa ressalta que quando se trata de ensino médio há um certo negligenciamento com os alunos, pois não levam em consideração os aspectos culturais de estudantes surdos, os colocando de uma maneira geral no patamar “alunos”. Isto normalmente ocorre porque os professores em sala de aula não se preocupam em socializar com esses alunos, e não estimulam promover relações com eles.

Também quando permanecem utilizando práticas de ensinamentos considerados tradicionais, como utilizando cópias do quadro ou vistos em cadernos, mesmo quando esses métodos não são de agrados de estudantes surdos, normalmente isto ocorre pois é baseada no pragmatismo, onde se foca em atingir o objetivo de ser aprovado no fim do ano e não ao conhecimento, de fato (VICTORINO, 2018). Quando questionado sobre esses aspectos, apresentados anteriormente, Lucas respondeu da seguinte forma:

*Na minha opinião, o mais importante é a presença de intérpretes de Libras, realizando a mediação, o professor compreender oralização, ou aprender um pouco de Libras. Eu gosto dessa interação para que eu possa entender claramente, para desenvolver o aprendizado nas disciplinas, sendo a presença do intérprete importante para o desenvolvimento no futuro. Eu, por exemplo, não tive a presença de intérpretes na minha vida, eu só acompanhava através da oralização, só em geografia que se utilizava o quadro e eu acompanhava através de apontamentos e prestando muito atenção. (informação verbal)*

É importante que os professores, saibam ou consigam se comunicar com seus alunos surdos, pois os professores não sabem nem cumprimentar seus estudantes, não há interesse em aprender a língua desses estudantes (SANTOS FILHO, 2015), podemos perceber essa lacuna pelas falas de Lucas, a qual diz que os educadores, ao menos consigam oralizar ou aprender o básico de sua língua. Visto isso, Lucas seguiu dizendo:

*Por vezes eu não entendia nada e meu amigo me auxiliava, através da escrita. Às vezes eu chamava o professor e tentava me comunicar através da oralização de forma bem calma, tentando acompanhar, e tinha a companhia de um amigo que tinha afinidade, [...] ele me ajuda a entender as provas, fazias dupla em avaliações. Hoje há a presença de intérpretes que auxiliam, com as palavras, com as ordens das palavras no inglês por exemplo, que ajuda na interação aluno surdo e professor, sendo importante sim acessibilidade. (informação verbal)*

As escolas, de uma certa forma, esquecem que alguns estudantes da instituição são surdos e os cobram diversas atitudes como se fossem ouvintes. As aulas se dão, em sua maioria, a partir de uma metodologia oral, tendo descuido com o aspecto visual. Por esta razão o intérprete de Libras tem um papel central na vida de estudantes surdos, dentro das instituições, pois a missão da inclusão esta é responsabilidade desses profissionais (VICTORINO, 2018). Quando abordado em temas relacionados a esta temática, Lucas respondeu da seguinte forma:

*O professor de química, por exemplo, o professor estava escrevendo no quadro e eu não estava entendendo nada, eu sempre levantava a mão e questionava, aí o professor mudava a cor do giz para que eu entendesse melhor, pois a cor é o principal por conta da visualidade, tudo escrito em branco eu não entendia nada. (informação verbal)*

Como pode ser observado, a realidade escolar do estudante surdo Lucas não se difere da realidade apontada por Victorino (2018), quando se trata da comunicação com professores, é muito limitada e com diversas barreiras. E sem a presença de intérpretes educacionais essa limitação se torna ainda mais alastrante, conforme apontado pelo estudante, sendo necessário utilizar de ajudas de seus colegas em suas salas, que estejam dispostos a ajudar durante este percurso educacional.

Mesmo que muitas vezes o papel do intérprete educacional seja visto como fundamental no aspecto acessível dentro de uma sala de aula, Lucas apresenta outros panoramas; apresenta a importância de considerar aspectos da visualidade no auxílio de melhor compreensão em determinados conteúdos – como exemplo cita a questão da mudança da cor de giz na lousa, facilitando assim a aprendizagem/entendimento dele. Por esta razão a acessibilidade não depende apenas da presença e atuação do intérprete educacional, mas também de aspectos metodológicos nos processos de ensino que considerem a especificidade da Libras e da visualidade do aluno surdo.

### **Considerações parciais**

Com o desenvolvimento deste resumo pode-se concluir que buscar compreensão de estudantes surdos, sobre suas próprias vivências no en-

sino médio, é um assunto que ainda precisa ser explorado, pois ainda há carência de pesquisas voltadas para este enfoque.

Diferente do que se imagina, a acessibilidade não depende apenas de profissionais especializados em Libras, mas de professores que reconheçam métodos e estratégias de ensino que contemplem o aluno surdo, a cultura de sua comunidade e pôr fim à sua primeira língua.

## Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 08/11/2022.

LEITE, L.P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 131-142, 2004. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero2pdf/1leite.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero2pdf/1leite.pdf). Acesso em 08/11/2022.

LUCAS. Entrevista I. [set. 2022]. Entrevistador: Vitor Dias. São Carlos, 2022.

MORAIS, M. P; MARTINS, V. R. O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência 1 2. **Pro-Posições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHHzrf9jmFQtQGP/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 08/11/2022

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em Revista**, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf#page=135>. Acesso em: 08/11/2022.

SANTOS FILHO, Pedro Luiz dos. **Escolarização de surdos no ensino médio em Natal/RN: vendo e ouvindo vozes**. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185148>. Acessado em: 08/11/2022

SOUZA, R.M.S. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. *In: Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação*. **ETD**, v. 8, N. Especial, 2007. Disponível em: <https://>

[periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/697](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/697). Acesso em: 8 nov. 2022.

VICTORINO, T. A. “Ela não olha pra gente”: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

# REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A ACESSIBILIDADE NOS PROCEDIMENTOS DE GESTÃO NOS PROCESSOS SELETIVOS DA PÓS-GRADUAÇÃO

André Henriques de LIMA  
Leonardo Santos Amâncio CABRAL  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

Na Educação Superior, as políticas de ações afirmativas vêm pavimentando caminhos de ingresso (direito formal) que têm possibilitado o aumento no índice do acesso (direito material) de pessoas com deficiências a cursos de graduação e de programas de pós-graduação (CIANTELLI, 2015).

Alguns estudos verificam características dos processos seletivos na graduação e seus respectivos atos administrativos necessários. Porém, nem tantas abordam o tema do processo seletivo dentro do mestrado e/ou doutorado *stricto sensu*. E, além disso, os procedimentos de gestão não são tão explorados (OLIVEIRA, 2011; BONDEZAN, *et al.*, 2022; MACHADO, 2022).

A comunidade acadêmica-científica deve explorar as particularidades que tange o processo seletivo de pessoas com deficiências. É importante que os preceitos da acessibilidade estejam presentes desde os contatos iniciais da pessoa com deficiência com o Programa. Isso porque o processo seletivo representa o primeiro contato entre o programa de pós-graduação e a pessoa candidata e vice-versa (ROSA, 2015).

Além disso, os processos seletivos pertencentes à Educação Superior podem até ter uma proposição inclusiva, mas essas propostas nem sempre são colocadas em prática nos procedimentos de gestão. Muito fica em formato de “plano” e pouco fica em uma materialidade a qual pode refletir no cotidiano da pós-graduação e da inclusão universitária (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Diante esse cenário, urge a necessidade de suscitarmos reflexões acerca das etapas inerentes ao processo seletivo, ainda mais com base nos subsídios referentes à acessibilidade e inclusão que parte da literatura nos traz (BONDEZAN, *et al.*, 2022; CASTRO; ALMEIDA, 2014; CIANTELLI, 2015; MACHADO, 2022; OLIVEIRA, 2011; ROSA, 2015).

O objetivo desse estudo, então, foi refletir sobre procedimentos de gestão inerentes aos processos seletivos para o ingresso de pessoas com deficiências em cursos oferecidos por Programas de Pós-graduação – PPGs.

## Método

Esse estudo é de caso, exploratório e qualitativo. Essa pesquisa social aplicada se caracteriza como um excerto de uma dissertação recém qualificada. Sendo, assim, um recorte preliminar de um estudo macro (CAAE: 54436221.7.0000.5504). Essa pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Superior – IES Federal *multicampi* da região sudeste brasileira.

Os dados foram coletados em dois momentos: 1) 10 sessões de *Brains-torm*, com mais de 25 representantes (entre eles, gestores, coordenadores, docentes, técnicos administrativos e discentes com e sem deficiências) de 16 PPGs de todas as áreas do conhecimento; 2) 05 reuniões institucionais com 02 pró-reitores de pós-graduação.

Para esse recorte, analisaremos as falas dos pró-reitores de pós-graduação e de coordenadores de Programas de Pós-graduação, ao qual se totalizaram como 08. Desta forma, esse recorte abarca informações advindas dos relatos desses 10 profissionais, especificamente sobre a temática “procedimentos de gestão”.

A análise dos dados foi feita à luz da Análise de Conteúdo, na medida em que os dados foram coletados, registrados, sistematizados, tratados e, por fim, analisados (FRANCO, 2005).

## Resultados parciais

Sobre os procedimentos de gestão, foi inicialmente constatado que os Programas de pós-graduação e a Pró-reitoria de Pós-graduação – ProPG estão incumbidos de garantir a acessibilidade no processo seletivo. Isso, desde os instrumentos de inscrição até às sugestões de eventuais caminhos alternativos – na intenção de que a pessoa com deficiência se comunique com o PPG ao qual se candidatou. É recomendado que isso se dê a partir da sinalização do candidato sobre suas demandas de acessibilidade para as esferas pertinentes da universidade (CABRAL; SANTOS, 2017). Assim, demarcando uma interlocução a qual:

- a) os PPGs em parceria eventual com a ProPG fornecem ambientes acessíveis para o candidato sinalizar suas demandas e;

b) o candidato fornece as informações necessárias para demarcar seus direitos formais e materiais enquanto pessoa com deficiência.

É uma via de mão dupla os procedimentos de gestão. Apesar de começarem intrinsecamente com o Programa e a ProPG, é viável dizer que os procedimentos possuem uma continuidade mais concreta a partir da participação também do candidato com deficiência. Estreitando, por meio de diálogos, possíveis parcerias entre as três partes (Programa, ProPG e candidato com deficiência). Isso tudo, no intuito de acessibilizar as etapas inerentes ao processo seletivo.

Mas, por qual razão os procedimentos de gestão devem se debruçar em acessibilizar os processos seletivos? Para evitar eventuais barreiras em detrimento da deficiência da pessoa candidata. Compreendemos que o cenário do processo seletivo para a pessoa com deficiência é muito mais denso quando não há uma acessibilidade previamente bem orquestrada. Isso porque, enquanto pessoas sem deficiências estão focando forças para o próprio processo seletivo, também estão focando forças para comprovar a deficiência e reafirmarem seus direitos formais e materiais. Enquanto isso, as pessoas que não têm deficiências estão unicamente focadas nas etapas inerentes ao processo seletivo (EBERSOLD; CABRAL, 2016).

Para superar esse possível exemplo de desafio supracitado, os procedimentos de gestão devem elaborar provisões, para que o candidato com deficiência possa realizar o processo seletivo de maneira equânime (CASTRO; ALMEIDA, 2014; EBERSOLD; CABRAL, 2016).

Enquanto direito social, o princípio da equidade deve estar posto nos mais diversos prosseguimentos. A equidade é um dos passos para se deixar os processos mais acessíveis. Logo, os procedimentos de gestão devem lançar mão de diálogos e estratégias para acessibilizar os ambientes e etapas pertencentes ao processo seletivo (CIANTELLI, 2015; PASSOS, 2009).

Muitos dos coordenadores e gestores participantes dessa pesquisa mostraram premissas de pôr em xeque princípios equalitários em seus PPGs e respectivos processos seletivos. Existem pretensões iniciais de adotar princípios de equidade nos procedimentos de gestão inerentes aos processos seletivos. Isso foi transposto nos diálogos dos dois pró-reitores e dos oito coordenadores do campo da pós-graduação da IES explorada.

Em alguns momentos dos relatos, também foi alçada a meta de dar mais materialidade às propostas inclusivas, baseando-se em boas comunicações, trabalho em equipe e busca de alternativas para sanar dificuldades.

Mas, por qual razão articular a cooperação na pós-graduação? Isso é para apoiarmo-nos em uma lógica a qual o trabalho conjunto prevaleça, primordialmente no instante em que unimos diversas formações e experiências.

Para além de envolver servidores das mais diversas formações, é importante também que eles atuem em distintos setores que tratem sobre as

questões da pós-graduação. A interlocução entre setores distintos também pode difundir ações de acessibilidade com facilidade. Envolver a participação da maior parte possível de setores corrobora com o viés propositivo de uma intersetorialidade – caracterizando uma possibilidade de procedimento de gestão relevante (EBERSOLD; CABRAL, 2016; FANTACINI, 2017).

Na interpretação do compêndio da análise institucional de Baremlitt (2002), a cooperação entre setores e agentes poderia estimular a pulverização de ações institucionais primárias – inclusive que respingue positivamente nos editais de ingresso e processos seletivos. Deste modo, difundindo:

- a) ações de acessibilidade por várias esferas sociais e administrativas da universidade;
- b) troca de ideias durante os planejamentos para tonificar posteriores etapas que tange o processo seletivo;
- c) mais momentos durante os Conselhos dos PPGs para discutirem sobre premissas da inclusão e da acessibilidade e;
- d) formações de Comissões que deliberem sobre os Editais de Ingresso, processos seletivos e seus respectivos resultados.

A lógica supracitada foi endossada como necessária pela grande maioria dos coordenadores de PPGs durante os *Brainstorms* dessa pesquisa, em detrimento de ser uma engrenagem que possa estimular, processualmente, a corresponsabilização entre atores da pós-graduação.

Diante disso, é importante a participação da maior quantidade possível de servidores dos PPGs, para que o processo seletivo também seja um momento de cooperação, interdisciplinaridade, aprendizagem coletiva e formação continuada na área da inclusão e acessibilidade (EBERSOLD; CABRAL, 2016; LIMA; CABRAL, 2020; MACHADO, 2022; MATTA; FERRAZ, 2015).

### Considerações parciais

No bojo das reflexões acerca lógica da cooperação e da acessibilidade acerca dos procedimentos de gestão inerentes ao processo seletivo para o ingresso de pessoas com deficiências em PPGs, conseguimos notar que a intersetorialidade se torna fundamental quando pensamos na articulação entre setores e na corresponsabilização entre atores da pós-graduação.

As mudanças das práticas gestoras na universidade são alteradas de modo paulatino. Então, muitas vezes, a mudança notória se dá a médio ou longo prazo. Nisto, pesquisas sociais aplicadas são fundamentais, para que desvelemos, enquanto comunidade acadêmica-científica, caminhos a serem pavimentados e estruturados sob a perspectiva da acessibilidade.

Diante disto, é preciso cooperar, imprescindivelmente. A cooperação envolve relações multivetoriais, que denotam um cunho policêntrico e não centralizador na pessoa com deficiência, isso porque a acessibilidade é

uma corresponsabilização, e não uma responsabilidade de uma só unidade ou setor. É uma responsabilidade coletiva do meio.

## Referências

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes teoria e práticas**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guatarri. 2002.

BONDEZAN, A. N. *et al.* Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, p. 356-377, 2022.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2018.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179- 194, abr./jun., 2014.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na Universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade**. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

EBERSOLD, S.; CABRAL, L. S. A. Enseignement Supérieur, Orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. **Éducation et francophonie**, v. 44, p. 134-153, 2016.

FANTACINI, R. A. F. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EaD de uma Instituição de Educação Superior privada e a Satisfação dos estudantes com deficiência**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – PPGEs, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro. 2005.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 1104-1117, 2020. ISSN 1519-9029.

MACHADO, J. M. **Ingresso das pessoas com deficiências na Educação Superior: atos e agentes administrativos em tela**. Dissertação (Mestrado) - PPGEs, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 2022.

MATTA, C. E.; FERRAZ, D. P. A. Limites e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior por meio da EaD. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 2, n. 1, p. 37-50, 6 out. 2015.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES.** 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PASSOS, J. R. C. Justiça e equidade em Aristóteles. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, 2009.

ROSA, E. F. Ingresso e interação dos alunos surdos na pós-graduação. **6° SBECE 3° SIECE - Educação, Transgressões, Narcisismo.** Anais Eletrônicos, Bianual, 2015.

# PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM DISPOSITIVOS MÓVEIS

Inaê de ANDRADE-E-SILVA  
Leonardo Santos Amâncio CABRAL  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

Compreende-se que diversos mecanismos legais no Brasil, trazem em seus textos a garantia de direitos da pessoa com deficiência de forma que é possível evidenciar o direito ao acesso à *internet*.

Diante disso, torna-se importante discorrer sobre o direito ao acesso à informação via *internet*. O censo de 2018 indica que cerca de 79% dos domicílios possuem acesso a esse recurso (IBGE, 2018). Ainda, segundo a 31ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, em todo o Brasil cada habitante tem cerca de 1,5 aparelhos portáteis, tais como smartphones, notebooks e/ou tablets (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2020).

Primeiramente evidencia-se aqui que o acesso à *internet* e a aparelhos portáteis não é sinônimo de acessibilidade e navegabilidade nos ambientes virtuais, uma vez que mais de 14 milhões de portais ativos no país possuem problemas estruturais que dificultam a navegação, significando que menos de 1% dos sites brasileiros são acessíveis para pessoas com deficiência, mesmo com existência da legislação que determina a acessibilidade digital (MWPT, 2019).

Pensando na garantia do acesso da pessoa com deficiência à tecnologia e destacando as diferenças e particularidades que existem entre sites e aplicativos para smartphones, questiona-se a aplicabilidade do e-MAG no desenvolvimento desses aplicativos.

Questiona-se, então, qual(is) caminho(s) eficazes e eficientes para a promoção da usabilidade e navegabilidade em dispositivos móveis, na perspectiva da acessibilidade?

Buscando responder tal questionamento e compreendendo que presente estudo faz parte de um estudo maior, tem-se como objetivo geral dis-

cutir aspectos inerentes ao desenvolvimento de um aplicativo que busca atingir o Desenho Universal, seguindo os preceitos descritos por Ebersold (2020), ao discutir os níveis de acessibilidade.

## **Método**

Trata-se de um estudo de caso, cujo delineamento caracteriza-se como pesquisa-ação além de ser uma pesquisa social aplicada e fundamentada na interdisciplinaridade entre a Educação Especial e as Ciências da Informação e Comunicação (IBIAPINA, 2008; BARBOSA, 2011; GIL, 2016).

## **Resultados parciais e discussão**

Ao se pensar em um aplicativo não se encontra um manual ou diretrizes específicas voltadas para o seu desenvolvimento com preceitos acessíveis. De forma que o principal documento governamental disponível para o desenvolvimento de sites acessíveis atualmente é o e-MAG.

Tal documento, em conformidade com os padrões internacionais, possui orientações que visam a implementação da acessibilidade de maneira fácil e coerente com as necessidades brasileiras, as tecnologias disponíveis, os diferentes níveis de escolaridade, de experiências na utilização do computador e faixas etárias (BARBOSA; SILVA, 2010; KIMURA, 2018; RIBEIRA; POZZOBON; SAYAGO, 2019; RODRIGUES; SOUZA, 2020, RY-SAVY; MICHALAK, 2020).

De tal forma, buscou-se aplicar suas orientações para o desenvolvimento do aplicativo. Contemplando aspectos como, contraste de cores, tamanho de fonte e textos alternativos em símbolos e imagens presentes no aplicativo.

Tais aspectos são de suma importância, já que, como descrito por Galvão e Damasceno (2000), Guimarães (2009), Feliciano (2010) e Borges e Mendes (2018), as principais, porém não únicas, particularidades de cada tipo de deficiência são: deficiência visual tendem a necessitar de informações que sejam evidenciadas com contrastes adequados, ou mesmo que sejam possíveis de serem ouvidas ou tateadas, as pessoas com deficiência física podem demandar de ergonomia e recursos de Tecnologia Assistiva, as pessoas com deficiência auditiva podem não ter a Língua Portuguesa como primeira língua, a qual apresenta consideráveis diferenças em relação à Língua Brasileira de Sinais - Libras.

## **Considerações parciais**

O presente estudo ainda está em desenvolvimento e seguirá uma sequência de passos e procedimentos que visam atingir o desenvolvimento de uma diretriz para a criação de aplicativos acessíveis, uma vez que essa se mostrou ser a primeira barreira do estudo.

Além disso, por ser um trabalho que demanda mão de obra qualificada na área de tecnologia e desenvolvimento do aplicativo, nota-se certa demora para que seja possível de fato implementar o aplicativo para uso e assim identificar outros possíveis problemas que possam surgir.

Por fim, destaca-se a importância da pesquisa, ao se pensar em suprir uma demanda que vem se tornando mais comum na atualidade, o uso de dispositivos móveis por pessoas com deficiência.

## Referências

- BARBOSA, S. D. J. **Interação humano-computador**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- BARBOSA, S.; SILVA, B. **Interação humano-computador**. São Paulo: Elsevier Brasil, 2010.
- BORGES, W. F.; MENDES, E. G. Usabilidade de Aplicativos de Tecnologia Assistiva por Pessoas com Baixa Visão. **Revista Brasileira de Educação Especial Bauru**, v. 24, n. 4, p. 483-500, 2018.
- EBERSOLD, S. École inclusive, Société de la connaissance et Impératif d'accessibilité. **Carnets Rouges**, n. 18, 2020.
- E-MAG. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**. 2014. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/>.
- FELICIANO, F. D. O. **Investigação de um modelo de avaliação da acessibilidade de portais na web**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. **31ª Pesquisa Anual do Uso de Tecnologias da Informação**. São Paulo: FGV. 2020.
- GALVÃO, T. A. F.; DAMASCENO, L. L. **As Tecnologias da Informação e da Comunicação como Tecnologia Assistiva**. Brasília: PROINFO/MEC, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, A. D. S. **Leitores surdos e acessibilidade Virtual Mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2009. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE. 2018.

KIMURA, A. K. Defining, evaluating, and achieving accessible library resources: a review of theories and methods. **Reference Services Review**, v. 46, n. 3, p. 425-438. 2018.

MOVIMENTO WEB PARA TODOS (MWPT). **99% dos sites do Brasil apresentam barreiras de navegação para pessoas com deficiência. 2020.** Disponível em: <https://mwpt.com.br/99-dos-sites-do-brasil-apresentam-barreiras-de-navegacao-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 18 Jun. 2020.

RIBERA, M.; POZZOBON, R.; SAYAGO, S. Publishing accessible proceedings: the DSAI 2016 case study. **University Access Information Society**, v. 45, n. 1, 2019.

RODRIGUES, J. C.; SOUZA, S. C. Como pensar a acessibilidade em artigos de periódicos: tendências em design universal para pessoas com deficiência visual. In: Lúcia da Silveira, Fabiano Couto Côrrea da Silva. (Org.). **Gestão Editorial de Periódicos Científicos - tendências e boas práticas**. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 17-55, 2020.

RYSAVY, M. D. T.; MICHALAK, R. Assessing the Accessibility of Library Tools & Services When You Aren't an Accessibility Expert: Part 1. **Journal of Library Administration**, v. 60, n. 1, p. 71-79, 2020.

# APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Pollyana Ladeia COSTA  
Enicéia Gonçalves MENDES  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

O presente trabalho apresenta uma experiência com profissionais da educação da rede pública de ensino, do interior de São Paulo, e o objetivo geral foi analisar o conhecimento prévio dos participantes acerca da teoria relativa à Aprendizagem Cooperativa (A.C). O objetivo específico foi obter respostas interativas através do aplicativo *padlet*. A atividade proposta foi organizada no aplicativo citado com a seguinte pergunta: “Quando você pensa no termo “APRENDIZAGEM COOPERATIVA” o que você acha que significa”. Após a investigação houve um módulo formativo relativo ao tema. Tal experiência é um recorte de uma dissertação em andamento, que traz como objetivo a mitigação das desigualdades educacionais que ocorreram após o fechamento das escolas devido à pandemia do COVID 19 na escola pesquisada. Como fundamentação teórica explorou-se o conceito de A.C e a partir da abordagem histórico cultural de Vigotski, um dos referenciais teóricos, discutiu-se a aprendizagem em suas múltiplas dimensões, especialmente na dimensão cooperativa, e, ainda, a necessária articulação teoria e prática.

De acordo com Vigotski (2007), muitos professores, ao verificar que a velocidade de aprendizagem dos alunos é diferente, separam os “aprendizes lentos” de seus pares, utilizando instruções adaptadas para eles. Vigotski tece críticas a esse modelo de intervenção individualizado do professor, pois considera que o aprendizado é um processo fundamentalmente social. Sendo, portanto, imprescindível a origem social da inteligência, ou seja, a aprendizagem acontece inicialmente de forma coletiva.

Desta maneira, considera-se que a abordagem de Vigotski está de acordo com a teoria da A.C, uma vez que Johnson, Johnson e Holubec (1993) referem-se a ela como um método de ensino que consiste na utilização de pares ou de pequenos grupos heterogêneos de estudantes de tal modo que ao trabalharem em conjunto possam maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.

A experiência aqui relatada contou com a participação de profissionais da educação, participantes também de um projeto maior intitulado *Pesquisa-ação colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia do COVID 19: contribuições das pesquisas sobre inclusão escolar (PAC- COVID 19)*; sob a coordenação de Enicéia Gonçalves Mendes. Tal projeto matriz propõe um programa de formação de professores, organizado em 5 módulos a saber: 1) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar; 2) Sistema de Suporte Multicamadas (SSMs); 3) Desenho Universal da Aprendizagem (DUA); 4) Abordagem do Ensino Diferenciado e 5) Aprendizagem Cooperativa.

No entanto, a experiência em questão é parte do programa de formação proposto pelo projeto matriz, mais especificamente o módulo 5, que versa sobre a Aprendizagem Cooperativa. Isto posto, objetiva: desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores sobre a A.C. para atenuar as desigualdades verificadas na pandemia do COVID 19. Sendo assim, a investigação proposta aqui é um recorte de experiência do módulo 5 do programa de formação de professores que versa sobre a A.C. Tal módulo será posteriormente uma dissertação de mestrado com o intuito de contribuir com a mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia da COVID 19 em uma escola pública do município de Batatais/SP, englobando turmas de estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A experiência proposta contou com profissionais do ensino da rede pública acerca do conhecimento prévio relativo à Aprendizagem Cooperativa (A.C); sendo portanto, o objetivo geral. A atividade proposta foi organizada no aplicativo *padlet* com a seguinte pergunta: “Quando você pensa no termo “APRENDIZAGEM COOPERATIVA” o que você acha que significa?”. Uma metodologia baseada em cooperação requer uma conscientização sobre as vantagens envolvidas tanto para o grupo, quanto para o próprio indivíduo. Para La Taille (1992) “(...) o ser coercitivo ou ser cooperativo, via de regra, depende de uma atitude moral. O indivíduo deve querer ser cooperativo” (LA TAILLE, 1992, p. 21).

Neste sentido, cabe ao professor ser um mediador no sentido de explicitar e conscientizar os alunos das vantagens quanto à melhoria da aprendizagem proporcionada pela Aprendizagem Cooperativa. Cabe aqui ressaltar que de “aprendizagem” se apreende tanto os conteúdos acadêmicos, quanto a aprendizagem de habilidades socioemocionais importantes

para o trabalho em grupo de forma cooperada, questões estas muito importantes nos diversos contextos da vida contemporânea.

Todavia, após a interação houve um módulo formativo relativo ao tema, que se explorou o conceito de A.C e a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski, um dos referenciais teóricos, discutiu-se a aprendizagem em suas múltiplas dimensões, especialmente na dimensão cooperativa, e, ainda a necessária articulação teoria e prática.

### Análise e comentário do conteúdo

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa que pretendia realizar uma investigação acerca do conhecimento prévio sobre a A.C. utilizando o recurso do *padlet*. O aplicativo é uma startup de tecnologia educacional que fornece um software como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma web colaborativa em tempo real na qual os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdo em quadros de avisos virtuais chamados “*padlets*”.

O módulo 5 (Aprendizagem Cooperativa) descrito acima prevê um grupo maior de 37 participantes no programa de formação composto por profissionais de ensino, que ocorrerá no modelo remoto, contando com 40 horas síncronas e assíncronas.

Já a experiência de investigação do *padlet* contou com 34 profissionais de ensino e ocorreu na primeira aula do módulo 5, no dia 10 de novembro de 2022. Houve dois momentos de interação: manhã (19 pessoas) e tarde (15 pessoas) para interagirem através da pergunta: “Quando você pensa no termo “APRENDIZAGEM COOPERATIVA” o que você acha que significa?”.

No turno da manhã foram 22 respostas de forma anônima. Já na parte da tarde foram 18 respostas, também anônimas. Contabilizando no total, 40 respostas, infere-se que algumas pessoas interagiram mais de uma vez. Como foram respostas anônimas, algumas pessoas responderam mais de uma vez, o que justifica um número maior de respostas em comparação com o número de participantes.

**Quadro 1 - Respostas *padlet***

MANHÃ	TARDE
<b>Escrita</b>	
1. Aprender juntos ativamente.	1. Busca colaborativa pelo conhecimento.
2. Interação.	2. Realizada por várias pessoas.
3. Troca.	3. Envolvimento.
4. Cooperação.	4. Aprendizagem de todos.
5. Colaboração.	5. Oportunidade para todos os níveis de aprendizado.
6. Aprender juntos.	6. Todos colaborando, uns ajudando os outros.
7. Interação.	7. Clientela.
8. Confiança.	8. Parceria e ajuda mútua.
9. Habilidades socioemocionais.	9. Aprendizagem socioemocional.
10. Apoio.	10. Aprendizagem construída com a participação e colaboração de um grupo de pessoas que se ajudam mutuamente.
11. Fortalecimento.	11. Aquisição de habilidades.
12. Pensar e construir juntos.	12. Busca colaborativa pelo conhecimento.
13. Protagonismo.	13. Interação.
14. Trocas construtivas.	14. Onde todos promovem ações para a aprendizagem de todos.
15. Descobrir.	15. Parcerias.
16. União.	16. Todos ajudando entre si.
17. Segurança.	
18. Interagir com estímulos.	
19. Dividir aprendizagens.	
<b>Imagens</b>	
20. Gif com personagens que possuem cores e formas diferentes entre si, compartilhando um coração.	17. Emoji de pensamento.
21. Gif de grupo de crianças com mochila andando juntas.	18. Emoji de mãos dadas.
22. Imagem de uma mesa redonda com crianças sentadas em volta. Cada uma segurando uma peça de quebra-cabeça com cor diferente e que possuem encaixe, formando um todo.	

**Fonte:** elaborado pela autora conforme dados da experiência do *padlet*.

Através dos dados coletados pode-se inferir que o conhecimento prévio por parte dos profissionais de ensino relativo à A.C. não é aprofundado. Há muitas respostas contendo uma palavra, além de imagens de pensamento. Entretanto, a maioria das respostas contém dicas importantes que corroboram com as ideias da teoria; exceto a resposta “clientela” que não está de acordo com os princípios da A.C, uma vez que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto estudantes, quanto professores não são considerados clientes. Sendo, portanto, uma visão de cultura escolar, na qual a A.C. contrapõe, pois considera a todos como iguais perante o direito de participação efetiva no processo, de forma a garantir as diferenças e a equidade.

Tal inferência pode ser justificada pelo estudo de Magioni (2018), que verifica que em países europeus há relatos do uso da Aprendizagem Cooperativa de forma mais ampla e sistematizada. Já no Brasil é uma prática pouco utilizada, que ganha espaço nas propostas de ensino-aprendizagem, como por exemplo, Firmiano (2011) no PRECE – Programa de Educação em Células Cooperativas do Ceará, o qual emprega a Aprendizagem Cooperativa para garantir a autonomia intelectual e atual na sociedade.

### Considerações finais

Após a experiência observou-se que, de acordo com Duran, Vidal (2007) a capacidade de cooperação e de trabalhar em grupo é uma das principais competências interpessoais necessárias para o século em que vivemos, sendo um dos elementos mais valorizados pelas companhias de capital de risco. Assim, a A.C. possui uma grande relevância social, não apenas no rendimento escolar, mas para o preparo de habilidades essenciais para a vida e o mundo do trabalho. Sendo assim, o professor mediador torna-se sujeito indispensável no processo e experiências como essas são imprescindíveis para contribuir com a formação continuada.

Ademais, o *padlet*, como recurso colaborativo, se mostrou um método interativo e dinâmico, dando a possibilidade de um debate participativo entre os profissionais de ensino que participaram da investigação, possibilitando a interação escrita, imagens e vídeos.

### Referências

- DURAN, David. VIDAL, Vinyet. **Tutoria: Aprendizagem entre iguais**, Porto Alegre, Artmed, 2007.
- FIRMIANO, Ednaldo Pereira. **Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula. Programa de Educação em Células Cooperativas**, PRECE, 2011.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R., HOLUBEC, E. **Cooperation in the classroom**. Edina, Interacion Book Company, Minnesota, 1993.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992.

MAGIONI, Danielli Cristina Pimenta. **Aprendizagem Cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação**. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

# MÍDIAS SOCIAIS, REGIMES DE VERDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE VIDAS SURDAS: CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Bianca Salles Conceição de ANDRADE  
Vanessa Regina Oliveira de MARTINS  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

Ao longo deste resumo expandido será apresentado os resultados parciais da tese em desenvolvimento intitulada: “Regimes de verdade em territórios surdos: mídias sociais como dispositivos biopolíticos nos processos de subjetivação”. Tem-se como objetivo apresentar algumas considerações parciais sobre os dados da referente tese de Doutorado, a partir de alguns conceitos da filosofia da diferença.

Para ir ao encontro desse objetivo, primeiro é necessário contextualizar a tese e apresentar alguns aspectos fundamentais que a destrincham. Para situar os incômodos da pesquisadora, como um costume de grande parte do nosso país, rolando as telas dos celulares e os agenciamentos que criamos entre o corpo e esses dispositivos tecnológicos, foi encontrado principalmente durante a candidatura do atual presidente da república e após a sua vitória, alguns materiais divulgados nas mídias sociais, que difundiam a língua brasileira de sinais (Libras) de maneira superficial, não levando em consideração questões gramaticais, lexicais, acessíveis, corroborando para a contínua visão da Libras como uma linguagem de fácil acesso e dependente da língua oral. Além disso, a língua de sinais também estava sendo (mais) comercializada, romantizada, instrumentalizada e folclorizada.

Por diversas vezes, os materiais encontrados capturaram a pesquisadora refletindo sobre a possibilidade de visibilidade para a língua de sinais e para os sujeitos surdos. Porém, após problematizar as formas que estavam sendo concebidos, percebeu-se que a pesquisadora também estava inserida nesse jogo. Assim, foi questionado: se a pesquisadora como

ouvinte estava sendo assujeitada por determinados materiais, os surdos também poderiam estar, caso entrassem em contato com esses conteúdos que seriam capazes de produzir sujeições em constante busca pela normalidade ouvinte ou ainda, uma conformação de resquícios de visibilidades produzidas por uma sociedade majoritária que não estuda, não faz parte e não propaga a Libras e a comunidade surda de fato.

Esses conteúdos midiáticos, nas lentes da pesquisadora, se manifestam como dispositivos biopolíticos em um movimento de folclorização da língua e da comunidade surda, pela forma como são difundidos. Ainda podemos adicionar que, os responsáveis pela criação de determinados conteúdos não fazem parte da luta da comunidade surda, não procuraram adequada informação para propagação de tais materiais, não oportunizaram acessibilidade para que o surdo pudesse entender em sua completude a mensagem que desejariam passar. Com esse cenário, questiona-se: como os dispositivos biopolíticos midiáticos sociais constroem regimes de verdades que podem culminar na constituição dos processos de subjetivação surda no contexto neoliberal?

Nessa questão, pretende tensionar a tese até o momento definida como: o reconhecimento da Libras socialmente e a presença dela nas mídias sociais potencializam o direito linguístico e a presença do surdo na sociedade, ao mesmo tempo em que por ela se produzem diferentes regimes de verdade na constituição de subjetividades de vidas surdas, em diálogo com a biopolítica. Em outras palavras, os surdos passam a fazer parte da biopolítica e produzir conteúdos alinhados à governamentalidade neoliberal. Em determinados momentos, os dispositivos midiáticos promoveram regimes de verdade que assujeitam os sujeitos através da ação da biopolítica e em outros, culminaram na produção de subjetividades singularidades surdas que escapam dessa captura.

## Método

Foram coletados quatro materiais midiáticos na *internet*, todos disponíveis entre *Instagram* e *Youtube*. Foram pesquisados principalmente no *Youtube*, vídeos que pudessem atuar como dispositivos biopolíticos e gerar uma captura do sujeito surdo pela língua de sinais. Para a primeira etapa das coletas desenvolvidas, foram selecionados quatro vídeos a partir de alguns pontos principais: I) a falta de acessibilidade para que o surdo entendesse a informação que estava sendo divulgada, II) o uso da Libras, III) a representatividade (ou não) de pessoas e/ou comunidade surda, e IV) estar em alguma mídia social. No final dessa coleta foi escolhido uma propaganda publicitária, uma novela, uma influencer digital e um ator.

A partir desses conteúdos selecionados que romantizam, folclorizam e comercializam a língua de sinais e diretamente às singularidades de vidas surdas, foram realizadas entrevistas com alguns participantes surdos. Trazer esses saberes e discursos surdos assujeitados pelas relações de poder sociais para uma possível insurreição deles, era um dos principais componentes para se tecer as futuras análises de dados. Como participantes da presente pesquisa, foram entrevistados quatro surdos após terem contato com os vídeos citados acima, a partir de um roteiro com 10 questões previamente estabelecidas, porém flexíveis a partir dos acontecimentos que iam surgindo.

### Resultados parciais e discussão

Para fazer a triangulação entre os vídeos e os discursos dos participantes surdos, também foi necessário selecionar a terceira peça essencial, ou seja, quais seriam as ferramentas analíticas para embasar as discussões. Assim, foi escolhido os regimes de verdade (FOUCAULT, 2014) e os processos de subjetivação tanto para Foucault (2008) quanto para Guattari (1996).

Contextualizando rapidamente, podemos dizer que os processos de subjetivação entendidos aqui, são uma instância na fundação do sujeito sendo um processo posterior à sujeição. A sujeição depende de elementos externos, uma prática que vem de fora e que produz a subjetividade. Já os regimes de verdade estão entrelaçados com a forma em que determinados discursos e práticas discursivas foram sendo construídos e legitimados como verdadeiros, a partir de uma série de fatores temporais e históricos que trazem a ideia de verdade a determinada situação, instituição, sujeito, norma ou discurso.

Os discursos, nos quais constroem os regimes de verdade não são somente um conjunto de signos, “mas [...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56). São vistos por essa lente teórica como máquinas produtoras de subjetividade, como ação que vai reproduzindo ao longo da história os saberes que se manifestam de diversas formas: através de práticas discursivas, não discursivas, arquivos, documentos etc. Foucault (1987) ainda afirma que as discursividades são tudo aquilo que o sujeito fala e se produz como política, sendo tanto o discurso prático como o oral, acontecendo somente na interação e não existindo fora de uma relação.

As práticas discursivas também compõem os regimes de verdade sendo, segundo Foucault (1987, p. 164) “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, numa época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística [...]”. Os discursos na sociedade se dão como práticas que seguem determinadas regras e constituem regimes de verdades. Segundo Fischer

(2013), transformar o discurso em uma prática significa seguir essas normativas em relação aos jogos de poder existentes e criar possibilidades de viver com tais perspectivas de saber. Assim, diversos pontos estudados pelo filósofo podem ser vistos como práticas discursivas: a loucura, a criminalidade, o normal, o doente. Ou seja, Michel Foucault buscou saber quais enunciados estavam atrelados aos sujeitos, em quais tempos e instituições foram sendo construídos e suas possibilidades de significados, dependendo da realidade na qual a prática discursiva estava inserida.

Assim, nessa breve contextualização de conceitos foi esboçado alguns caminhos possíveis para construir a próxima etapa da pesquisa: as análises dos dados, tanto dos vídeos coletados, quanto dos discursos dos participantes surdos. Para isso, foram desenvolvidos três eixos de análises: 1) Regimes de verdade conservadores, 2) Regimes de verdade publicizados e 3) Regimes de verdade progressistas. Foi utilizado o conceito de regimes de verdade pois, na medida em que se tem a língua de sinais presente também nas mídias sociais, os surdos começam a acessar e consumir conteúdos que anteriormente não tinham alcance, construindo novos regimes de verdade. Tendo acesso a essas novas possibilidades de aparição e existência, eles conseqüentemente constroem outras narrativas e regimes discursivos que anteriormente não chegavam até a comunidade surda pela falta de acessibilidade na sociedade majoritária. Numa potencial fuga aos regimes de verdade que nos assujeitam, também discutimos as possibilidades de fazer emergir pontos de diferença impostos em cada contexto.

Para discutir o primeiro eixo, ou seja, os regimes de verdade conservadores, trouxemos alguns recortes das falas dos participantes assim como alguns acontecimentos atuais da comunidade surda que foram construindo subjetividades de vidas surdas em diálogo com a biopolítica. Questões como o negacionismo da vacina, a disseminação de fake News, o apoio ao atual governo, a língua de sinais nas mãos do presidente e da primeira-dama, por exemplo, fazem parte de um regime de verdade negacionista, ou em outros termos, conservador. O que ocorre atualmente é uma dispersão desses discursos que chegam até a comunidade surda através da Libras, funcionando inclusive para a produção da biopolítica.

Já o regime de verdade progressista vem com a defesa da concepção de uma identidade surda única, a partir do uso da Libras, reforçando o direito de aparição de uma minoria linguística, porém alinhados à diversidade (e não a diferença). Através desse eixo é possível discutir algumas questões que estão sendo pauta na comunidade surda e nas mídias sociais, como o 'lugar de falar' dos surdos, o privilégio ouvinte, as pessoas que podem (ou não) ter um protagonismo dentro da comunidade surda (mesmo que ela não seja feita apenas por sujeitos surdos). Para além das discussões sobre a gramática da língua, o que temos visto nos movimentos surdos

presentes nas mídias sociais atualmente é a importância de a comunidade surda estar adentrando a novos meios, onde os surdos se veem inseridos em cenários sociais que anteriormente não estavam presentes.

Por fim, numa triangulação, ou melhor, num agenciamento entre o regime de verdade conservador e o progressista, foi desenvolvido o último eixo de análise – o regime de verdade publicizado. Foi abordado sobre a questão do reconhecimento da Libras, ou seja, ela estar mais visível nas mídias sociais, nos filmes, em vídeos de publicidade, na presença de artistas, dentre outros contextos que potencializam o direito linguístico dos surdos pois, na medida em que a língua começa a aparecer nesses espaços, o direito dessas pessoas começa a ser afirmado em outras possibilidades de existência, mesmo que ‘o preço a se pagar’ seja de uma publicização e comercialização da língua de sinais. A Libras estar inclusa nesses novos contextos também determina uma certa notoriedade social. Afinal, antes desse reconhecimento ser garantido pela Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) essas possibilidades de uso não existiam.

Atualmente a língua estar presente nesses novos contextos sendo pulverizada acaba consequentemente potencializando o direito linguístico desses sujeitos e a presença deles na sociedade. Além disso, foi salientado nesse eixo de publicização e certa comercialização da Libras, os surdos incluídos num jogo neoliberal e capitalista, onde também reivindicam seus direitos sobre o mercado de trabalho. Todo esse contexto gera biopoliticamente uma comercialização da língua, no entanto, os sujeitos surdos podem enxergar como se, na verdade, a Libras estivesse sendo publicizada e divulgada.

### Considerações parciais

O resultado dessa triangulação entre os três eixos pode ser percebido pela língua de sinais agindo para a biopolítica, sendo essa a instância de comercialização no desejo de consumo, adentrando também os territórios surdos. A partir desses eixos de construção pretendeu-se fazer uma crítica aos regimes de verdade pois, a partir do momento em que eles são criados, as diferenças são anuladas. Porém, dentro de cada regime de verdade que vai sendo construído, há possibilidades de linhas de fuga, de diferenças possíveis. Os sujeitos acabam sendo assujeitados sim pelos regimes de verdade, afinal o assujeitamento faz parte do processo pelo qual se forjam. No entanto, há momentos de respiro onde é possível construir rupturas a determinadas narrativas sociais.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- FOUCAULT, M. **O governo dos vivos.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. de Lígia M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas: cartografias do desejo.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRABALHOS

DO DIA 2

16/12/2022





# PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): O QUE É NECESSÁRIO SABER SOBRE OS DADOS PESSOAIS DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Jéssica Rodrigues SANTOS  
Enicéia Gonçalves MENDES  
Carla Ariela Rios VILARONGA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

O quantitativo de estudantes Público-Alvo da Educação Especial<sup>1</sup> (PAEE) que cursaram o ensino médio da educação básica aumentou consideravelmente, embora esteja longe de ser o ideal, o Censo Escolar de 2018 apontou que entre 2014 e 2018, o número de matrículas nesta modalidade de ensino, referente ao ensino médio duplicou, de acordo com os dados “percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%” (INEP, 2019, p. 33).

Todavia assegurar o acesso do estudante PAEE à sala de aula comum de escolas regulares não está atrelado a torná-la um espaço que promova a inclusão escolar, tão pouco diretamente ligado a garantia do direito ao ensino e aprendizagem desses estudantes. Para de fato se construir uma escola inclusiva faz-se necessário inicialmente, além do previsto em lei, “a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149). Silva (2020) ressalta a relevância da atuação conjunta entre

---

<sup>1</sup> Este projeto de pesquisa considera estudantes público-alvo da educação especial àqueles definidos pelo decreto nº 7.611/2011 e reafirmado pela nota técnica de nº4/2014, ou seja, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2011, 2014).

gestão escolar, professor da classe comum e professor da educação especial para se efetivar o trabalho colaborativo.

Esta pesquisa abordou diretamente o planejamento direcionado aos estudantes PAEE, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e sua elaboração de forma tecnológica e colaborativa entre os profissionais que atuam junto ao estudante.

No que se refere às questões legais brasileiras sobre o Ensino Colaborativo e o PEI, salienta-se que “não estão garantidos nos documentos normativos e políticas da Educação Especial, apesar desses documentos apontarem a importância da construção de um trabalho colaborativo e a elaboração de um planejamento que atenda às diferenças” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 37).

Sobre o planejamento constata-se nos documentos normativos brasileiros que ou eles abordam a temática de forma superficial como em ou condicionam o planejamento a elaboração do Plano de AEE<sup>2</sup> (BRASIL, 2009). Segundo Tannús-Valadão (2011) a ausência de uma normatização de abrangência nacional sobre o PEI pode ser um dos fatores dificultadores de sua implementação no Brasil.

Entende-se o PEI como um tipo de planejamento centrado no estudante PAEE, que requer uma avaliação criteriosa e tem como objetivo traçar de forma colaborativa metas a curto, médio e longo prazo com o estabelecimento de serviços e adaptações de ordem física e pedagógicas tanto na escolarização do estudante quanto em seu processo de transição para a vida adulta. Sendo assim o PEI pode ser definido como:

- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;

---

2 Consiste no planejamento realizado exclusivamente pelo professor de AEE, sua execução é delimitada à Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 11).

Rodrigues-Santos (2020) em seu estudo analisou 42 documentos utilizados pelos profissionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) para realização do planejamento para o estudante PAEE. A análise demonstrou uma lacuna em três pontos: organização na elaboração do PEI no que diz respeito a elaboração de metas a médio e longo prazo, no processo de elaboração do desenvolvimento deste PEI de forma colaborativa e orientações para a elaboração do plano de transição do estudante.

Considerando a literatura apresentada e os dados obtidos, apresenta-se a relevância científica e social de se produzir conhecimento na área do PEI para estudantes PAEE na educação básica. Sendo assim, este projeto de pesquisa apresenta como objetivo geral desenvolver e avaliar um roteiro para elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes da educação básica em plataformas digitais.

Para subsidiar tal objetivo elenca-se três objetivos específicos, sendo que o primeiro deles, apresentado neste trabalho consiste em elaborar um roteiro de PEI baseado nas propostas utilizadas para o planejamento pelos Institutos Federais e pela literatura especializada na área.

## Método

O delineamento deste projeto de pesquisa caracteriza-se sob o viés de uma abordagem qualitativa, comum do desenvolvimento de pesquisas nas áreas de ciências humanas e educação, essa abordagem apresenta características específicas como “diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dados” (CRESWELL, 2010, p. 206).

Mais especificamente se utilizou a Teoria Fundamentada nos Dados (FTD) de Charmaz (2009) com ênfase no construtivismo, pois considerou-se a percepção dos participantes para melhoria no roteiro de PEI. De acordo com a autora, “os pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada construtivista pressupõem que tanto os dados quanto as análises são construções sociais que refletem aquilo que é determinado pela produção deles” (p. 179).

A hipótese deste estudo é a de que se conseguirá desenvolver uma proposta de instrumento de PEI e implementá-lo de forma digital. O estudo foi realizado em três etapas, este resumo apresenta um recorte dos resultados obtidos na primeira etapa de coleta de dados.

Os dados foram coletados durante um curso de formação e contou com 62 participantes, dos quais dois deles se declararam como pessoas com deficiência (PcD), mais especificamente com deficiência auditiva.

Ao todo participaram desta pesquisa representantes de 25 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e de um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), sendo 21 tipos de representações de pessoas com cargos distintos na instituição.

### Resultados parciais e discussão

Os resultados apresentados a seguir descrevem os dados obtidos com o grupo I de participantes. A primeira etapa da coleta de dados corresponde à primeira etapa do roteiro para elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Os dados foram coletados através de um formulário do *Google Forms* composto por uma questão discursiva para comentários e sugestões de forma geral, e 44 itens de múltipla escolha, apresentados em quatro seções, a saber:

- a) Dados sobre os participantes da pesquisa (itens de 01 a 06 do apêndice A);
- b) Dados pessoais do estudante (itens de 07 a 12 do apêndice A);
- c) Dados pessoais da família (itens de 13 a 32 do apêndice A) e
- d) Informações sobre o estudante a serem respondida pelos responsáveis (itens de 34 a 44 do apêndice A).

Os participantes deveriam opinar quanto as informações pertinência do item para elaboração do PEI para um estudante público alvo da educação especial (PAEE) considerando as seguintes assertivas (Importante/ Já foi contemplado por outra questão/ Não necessário, pode ser acessado pelo sistema da instituição/ Não necessário/ Indiferente/ Não sei opinar).

Com relação às informações referentes à identificação dos estudantes PAEE, nove itens receberam mais de 70% de aprovação, no quantitativo dos votos esse percentual corresponde a aproximadamente 44 pontos. Portanto, permanecerão na proposta final de roteiro do PEI, foram: Nome, Data de nascimento, Sexo, Telefone, Email, Beneficiário de programa social, Horário de trabalho, Jornada de trabalho e dias de trabalho. Além dessas informações, foi sugerido pelo participante 23: “Acrescentar na situação de matrícula a opção “transferido”.

Outros nove itens desse quesito tiveram sua pertinência questionada, como pode ser observado no quadro a seguir que apresenta o quantitativo de votos que cada item recebeu dentro do universo de 62 participantes.

Quadro 1 - Dados pessoais considerados menos importantes

Informação solicitada	Importante	Foi contemplado por outra questão	Pode ser acessado pelo sistema da instituição	Não necessário	Indiferente	Não sei opinar
RG	28	03	12	6	7	6
CPF	30	04	15	03	05	05
Nacionalidade	32	03	16	02	04	05
Naturalidade	33	03	13	03	03	06
Estado Civil	33	01	09	04	08	07
Possui filhos(as)? Quantos?	42	02	03	06	03	05
Endereço	38	03	14	01	02	05
Bairro	36	05	13	01	02	05
Cidade/estado	38	05	13	01	01	05

Fonte: elaboração própria.

Embora não tenham atingido o percentual mínimo necessário, o item “Possuí filhos(as)? Quantos?” foi avaliado por mais de 50% dos juízes como importante. Considerando o fato de que o somatório dos participantes que consideraram “importante” e “não sei opinar” superaram 70%, optou-se pela permanência do item “Possuí filhos(as)? Quantos?” na versão final do roteiro.

Considerando a avaliação dos juízes ao que se refere aos dados pessoais do estudante, o roteiro de PEI terá uma redução de 10 itens. O protocolo inicial contava com 22 perguntas e a nova versão passará para 12, pois de acordo com os juízes as demais informações podem ser obtidas no próprio sistema da instituição.

### Considerações parciais

A redução do roteiro permanece sendo algo desafiador para a pesquisadora, em especial ao tabular os dados e constatar que quase todos os itens apresentados na proposta do roteiro foram considerados importantes pelos demais participantes, todavia se faz necessário devido a extensão do instrumento proposto.

Pensar o PEI em uma perspectiva colaborativa, que envolva múltiplos olhares e que foque no sujeito, embora não seja a única estratégia necessária para que de fato se implemente práticas mais individualizadas no contexto da inclusão escolar, é sim um serviço viável de implementação e com grande potencial para ser utilizado e resultar em ganhos para o desenvolvimento do estudante PAEE.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04/ 2009/ MEC**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 31 mai. 2018.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada** [recurso eletrônico]: uma guia prática para análise qualitativa. Tradução Joice Elias Costa – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes – 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: INEP, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo//asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206). Acesso em: 01 nov. 2019.
- RODRIGUES-SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 06. abr. 2022.
- TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de**

**Educação**, v. 23 e230076, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 abr. 2019

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ZERBATO, A. P. MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, 147-155, 2018.



# PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA EM UMA CIDADE PAULISTA

Juliane Dayrle Vasconcelos da COSTA  
Enicéia Gonçalves MENDES  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## introdução

Com a pandemia da COVID-19 e o contingenciamento dos avanços dos casos e conseqüentemente o fechamento das escolas, a sociedade e principalmente os responsáveis, escolas e estudantes precisaram se reinventar para enfrentar esse novo contexto com muitos desafios e medos.

Ao longo dos últimos dois anos de pandemia foram observadas diferentes formas de manifestação do ensino não presencial, levando em consideração o contexto sociopolítico-econômico, o público a quem estava direcionado e a viabilidade encontrada por escolas e professores para materializar o ensino e aprendizagem para todos.

Atualmente, no que estamos nomeando como “pós-pandemia” são observados impactos e um alto desnivelamento dos estudantes. Considerando esses aspectos, a literatura científica já recomendava antes mesmo desse período épico o investimento na organização escolar baseada no chamado “Sistema de Suporte Multicamada” (SSMC) onde o ensino é proposto em três níveis variados de intensidade ou suporte, sendo visto como promissor e potente para a oferta adequada de serviços e tentativa de equiparação das oportunidades aos estudantes com e sem deficiência (COOGLE; STORIE; RAHN, 2021).

A proposta em questão é preventiva, contrapondo-se ao modelo convencional escolar em que era espera-se ocorrer o fracasso dos estudantes, para assim serem definidas e repensadas as estratégias. De modo simplificado, os princípios do SSMC evidenciam o escalonamento dos serviços em camadas, e definem que 80% dos estudantes necessitam apenas de inter-

venções universais, que visam melhorar o ensino para todos no contexto da classe comum. Em contrapartida, apenas 20% necessitam de um apoio mais direcionados e suplementares somados a uma versão da boa escola (KOVALESKI; BLACK, 2010).

Dulaney, Hallam e Wall (2013) realizaram um estudo visando identificar a percepção de gestores sobre as possibilidades e desafios sobre a implementação do SSMC nas escolas dos Estados Unidos. Foi notado que 66% dos 41 gestores participantes do estudo são favoráveis à proposta do SSMC. Diante disso foi constatado também que a maioria dos gestores acreditam e reconhecem os avanços tanto na melhoria das escolas, quanto no desempenho dos estudantes, fortalecendo assim a proposta do SSMC. Porém, reconhecem a importância de uma melhor articulação e elaboração de plano sistemático para potencializar os ganhos nas escolas.

Frente ao apresentado, reflete-se que de fato a pandemia trouxe desigualdades, considerando os diferentes modos de oferta da escolarização e aprendizagem dos estudantes nesse período e, conseqüentemente, inúmeros prejuízos aos estudantes e sociedade. Diante disso, questiona-se: Como um programa de formação, centrado na escola responderá a esse desnivelamento e desigualdades entre os alunos?

Buscando responder a tal questão, a proposta do estudo tem como objetivo: apresentar os encontros do programa de formação sobre SSMC, centrado na escola, para profissionais da educação atuantes em um município paulista.

## Método

O estudo possui abordagem quanti-qualitativa (SAMPHERE; COLLADO; LÚCIO, 2013) e classifica-se em pesquisa exploratória (GIL, 2008). O estudo será baseado no delineamento Pesquisa-Ação Colaborativa (GORDON, 2008) que Calhoun (2002) define como uma investigação sistematizada e contínua conduzida para informar e melhorar nossas práticas como educadores.

A pesquisa foi realizada na rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com estimativa populacional de 58.821 em 2016. Segundo dados de 2017 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o município tinha 40 estabelecimentos de educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

O presente estudo faz parte de um projeto matriz intitulado “Pesquisa-ação colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19 (PAC-COVID19)” que se deu por meio da oferta de um programa de formação que visa contribuir com a superação dos impactos da pandemia na educação.

O projeto ofertou cinco módulos: trabalho colaborativo na escola, SSMC, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa.

Ressalta-se que cada módulo se constituiu em um ciclo próprio a fim de possibilitar a inserção gradual dos temas no programa de formação, e consequentemente na implementação na escola, além de permitir isolar os efeitos da inserção de cada tipo de inovação.

O programa de formação foi desenvolvido em ambiente virtual de aprendizagem e em plataforma de ensino a distância. E o plano de inovação desenvolvido será implementado em uma escola municipal, intitulada como escola alvo, especificamente em uma sala de aula nomeada carinhosamente como sala girassol. Participaram 38 profissionais: professores, gestor, coordenadores e equipe multiprofissional da rede municipal investigada.

O projeto matriz, foi submetido e aprovado (CAEE:54848822.1.0000.5504) ao Comitê de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Após aprovação, foi feita a seleção dos participantes, para apresentação do projeto e obtenção da anuência mediante assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os participantes por meio de um formulário disponibilizado no *Google Forms*.

Posteriormente foram criados dois grupos do *Whatsapp*, matutino e vespertino como forma de aproximação entre os formadores e os participantes e dado informações iniciais sobre o programa de formação. As aulas propriamente ditas foram realizadas por meio do *Google Meet*, com quatro encontros quinzenais nas quintas-feiras, com duração de aproximadamente duas horas/aula. Ressalta-se que para atender as particularidades dos cursistas, foram ofertadas duas turmas, uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Além disso, foram criados dois ambientes virtuais no *Google Classroom*, respectivamente para atender as duas turmas, com a disponibilização de materiais, leituras, vídeos e atividades assíncronas.

Serão apresentados nesse recorte os dados referentes ao módulo do SSMC por meio da análise qualitativa. Na análise de dados qualitativa, faz-se necessária a dedicação total do pesquisador para que seja efetivamente compreendido e interpretado de forma crítica o que está sendo investigado, considerando nesse tipo de análise dois verbos principais: compreender e interpretar (MINAYO, 2012).

## Resultados parciais e discussões

Para esse estudo, serão descritos como se deram os quatro encontros formativos.

**Aula 1:** O primeiro encontro do módulo sobre o SSMC iniciou com uma discussão sobre o enfrentamento da cultura do fracasso escolar com a

apresentação e reflexão de um vídeo da UNICEF Brasil. Discutiu-se também sobre os avanços nas políticas frente a heterogeneidade e aspectos relacionados à superação da uniformização das escolas e novas perspectivas futuras. Em seguida, de forma interativa abordou-se os princípios do SSMC, evidenciando-se: responsabilidade coletiva, abordagem proativa; compromisso de um processo sistemático; compromisso com apoio contínuo; compromisso com uso de dados; atenção e fidelidade na implementação e Investimento para promover a durabilidade e ampliação do SSMC. Abordou-se também sobre os componentes do SSMC, dentre eles: liderança baseada em equipe; sistema de camadas; seleção e implementação de instrução, intervenções e apoios; sistema de triagem e avaliação e o monitoramento contínuo baseado em decisões e dados. Para finalizar discutiu-se sobre as propostas de implementações do SSMC em contextos internacionais, destacando os desafios e principalmente as possibilidades.

Diante das informações apresentadas, observa-se que no primeiro encontro priorizou-se a discussão dos princípios e componentes da teoria em questão, visando refletir os elementos constituintes da proposta do SSMC.

**Aula 2:** No segundo encontro do módulo de SSMC foi dado ênfase a análise dos dados de triagem e avaliação das nove turmas participantes na escola alvo participante do projeto guarda-chuva em questão. Foram apontados os dados referentes a uma ficha de triagem disponibilizada no início do programa de formação, dados do sistema de avaliação interna utilizado pelo município e dados referentes às reuniões dos conselhos de classes. Por meio dessa discussão observou-se a importância da utilização de evidências científicas nas tomadas de decisões na escola bem como a identificação dos serviços, apoio e recursos realmente necessários para os estudantes por meio dessa análise individual e personalizada.

Frente ao abordado, no segundo encontro tentou-se evidenciar a materialização de elementos abordados na teoria do SSMC, como por exemplo a importância do uso de dados como evidências científicas para a tomada de decisões e escalonamento dos serviços de apoio de acordo com a necessidade dos estudantes.

**Aula 3:** No encontro três foi apresentado a particularidade de uma turma como sugestão da própria escola alvo para o melhoramento das práticas e escalonamento dos serviços e apoios a serem direcionados a turma. Para isso, a coordenadora juntamente com a professora, apresentaram dados, características e peculiaridades referente ao grupo e sequencialmente foram pensadas sugestões para serem utilizadas visando o melhoramento da turma e conseqüentemente o ensino e aprendizagem com qualidade para todos. Diante disso, o referido encontro ocorreu de forma dialógica com maior protagonismo dos cursistas para a criação de estratégias para a turma em destaque.

**Aula 4:** O último encontro do módulo SSMC ocorreu presencial, na escola alvo da implementação do plano de inovação da abordagem em questão. Nesse dia foi apresentada a sistematização das sugestões dada considerando as intervenções universalistas propostas pelo grupo no encontro anterior, e sugeridas novas propostas principalmente as direcionadas (nível 2) e intensivas (nível 3), bem como a validação das metas e estratégias apresentadas, consolidado assim o Plano de Fomento ao Sistema de Suporte Multicamada (PLASSMUC).

Diante dos dados apresentados, evidencia-se que a formação continuada dos professores deve ser pensada com base nas demandas reais da instituição. Considerando o contexto da sala de aula comum, algumas práticas não cabem, principalmente às práticas convencionais que precisam ser substituídas por estratégias inovadoras, centrada nos estudantes e que visem oferecer o ensino adequado e serviços e apoios que de fato são necessários.

Considerando o módulo em questão, observa-se que além do imediatismo da proposta em questão, propõe-se ao longo dos encontros momentos de diálogos, e protagonismo da atuação em parceria dos diferentes cursistas e com isso propiciando um contexto mais acolhedor, diverso e colaborativo, aspecto defendido em estudos que visem o melhoramento da qualidade do ensino e da formação dos professores (VILARONGA, 2014; ZERBATO; 2014; COSTA, 2021).

### Considerações parciais

O presente estudo teve como objetivo apresentar os encontros do programa de formação sobre SSMC, centrado na escola, para profissionais da educação atuantes em um município paulista. Foram realizados quatro encontros formativos que culminaram na elaboração de um plano de inovação para uma turma que apresentava desafios na escola alvo do projeto maior. Por se tratar de uma pesquisa de cunho de pesquisa-ação os encontros foram planejados e conduzidos de acordo com as demandas, desejos e percepções dos cursistas e equipe formadora, todavia utilizando como eixo norteador o SSMC. Como próximas etapas, sugere-se a análise do PLASSMUC e avaliação da implementação do mesmo na sala girassol.

### Referências

CALHOUM, E. F. Foreward. *In*: GORDON, S.P. (ed.). **Collaborative Action Research**. Developing Professional Learning Communities. New York: Teachers College Press, 2008. 224p.

COOGLE, C.; STORIE, S.; RAHN, N. L. A Framework for Promoting Access, Increasing Participation, and Providing Support in Early

Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, v. 50, n. 5, p. 867-877, 2021.

COSTA, J. D. V. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15375>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DULANEY, S. K.; HALLAM, P. R.; WALL, G. Superintendent perceptions of multi-tiered systems of support (MTSS): Obstacles and opportunities for school system reform. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, v. 10, n. 2, p. 30-45, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORDON, S. P. (ed.). **Collaborative Action Research**. Developing Professional Learning Communities. New York: Teachers College Press, 2008. 224 p.

KOVALESKI, J. F.; BLACK, L. Multi-tier service delivery: Current status and future directions. In: GLOVER, T. A.; VAUGHN, S. (eds.). **The promise of response to intervention**: Evaluating current science and practice. New York, NY: Guilford, 2010. p. 23- 56.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, [s.l.], v.17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 11 out. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>. Acesso em: 11 out. 2021.

# ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Ana Elisa MILLAN

Luís Gustavo da Silva COSTA

Fabiana CIA

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

CAPES

## Introdução

O presente estudo buscou levantar diálogos proximais acerca das práticas pedagógicas adotadas nesses últimos anos, especificamente, durante o ano de 2020 e 2021, com os estudantes Público-alvo da Educação Especial - PAEE realizadas em decorrência da pandemia COVID-19.

O cenário mundial em todas as esferas (econômicas, políticas, sociais e culturais) passaram por mudanças repentinas, dolorosas e assustadoras com o surgimento de um vírus de doença infecciosa, o coronavírus (COVID-19). Deste modo, comércios, empresas, igrejas, escolas, etc.; precisaram fechar as portas para isolamento social de todas as pessoas em suas residências, espaços de moradia, para assim, evitar a proliferação e contágio do vírus na qual foram normativas da Organização Mundial de Saúde - OMS e determinações dadas pelos governos estaduais e federais (ARRUDA, 2020; WERNECK; CARVALHO, 2020).

Assim, as escolas de portas fechadas, passaram a encarar novos desafios, para além dos já existentes, dentre eles o questionamento “Como promover o ensino sem aulas presenciais?”. Surge neste período, tentativas de continuar o processo educacional, por meio de aulas remotas, o ensino remoto emergencial, haja vista que não se sabia a duração do isolamento social, seu findar, para assim ocorrer o retorno das aulas presenciais (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021; VIEIRA; SECO, 2020;).

Diante deste cenário de pandemia e ensino remoto, o objetivo geral do trabalho foi identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos profes-

sores e escolas neste período e os objetivos específicos foram (a) compreender as ações docentes adotadas pelas escolas e professores durante o ensino remoto, (b) como se deu o contato com as famílias e responsáveis dos alunos e (c) o grau de satisfação dos professores com as devolutivas das atividades propostas aos alunos.

Essa pesquisa justifica-se pela relevância do tema diante da situação mundial vivenciada, mudanças nos contextos escolares, nas ações docentes, nos sistemas educacionais como um todo frente à pandemia, a fim de propor reflexões acerca da temática em estudo e colaborar com novas ações e práticas docentes que se mostraram exitosas.

## Método

O estudo é uma de pesquisa exploratória descritiva, segundo Marconi e Lakatos (2003), trabalhos desse porte visam descrever uma determinada realidade, fatos e acontecimentos; assim se obtém dados quantitativos e qualitativos. Para realização da pesquisa, o estudo passou por análises e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos UFSCar por meio da Plataforma Brasil.

Os participantes da pesquisa foram 15 professores de diferentes municípios do interior de São Paulo que aceitaram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) respondidos pela *internet*, por meio do *Google Forms* onde se apresentou os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo de identidade e escolha espontânea para desistência na participação da pesquisa caso desejassem.

Foram utilizados como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line* com 24 questões, contendo três etapas, elaborado com base no estudo de Borges, Cia & Silva (2021). O questionário foi enviado aos participantes da pesquisa por meio de um link da ferramenta *Google Forms* (MATHIAS; SAKI, 2012).

Os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente. A análise qualitativa ocorreu por meio da categorização das respostas de questões abertas. Já a análise quantitativa foi realizada por meio de porcentagens.

## Resultados e discussão

No que concerne às ações docentes adotadas pelos professores em decorrência da pandemia, com vistas a dar continuidade ao processo de ensino, a educação de qualidade, segundo Camizão, Conde e Victor (2021, p.03) “a implementação do ensino remoto configurou-se como uma possibilidade de garantir o direito à educação dos estudantes brasileiros”. Nesse sentido, os professores participantes da pesquisa relataram as práticas adotadas, sendo possível observá-las na tabela 1 por meio da descrição das atividades remotas realizadas.

Tabela 1 - Atividades remotas realizadas durante a pandemia

Atividades	%
Orientações e sugestões por e-mail, telefone ou <i>WhatsApp</i>	77,8
Envio ou disponibilização de kits e/ou materiais de estudo	72,2
Indicação de Vídeos da internet ( <i>YouTube</i> , por exemplo)	61,1
Vídeo-aulas gravadas	55,6
Vídeo-aulas ao vivo	27,8
Outros	16,8

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Segundo os dados da tabela 1, durante a pandemia, as unidades escolares, em sua grande maioria realizava atividades remotas, sendo as mais pontuais o envio ou disponibilização de kits e/ou materiais de estudo, e orientações e sugestões por e-mail, telefone ou por meio do aplicativo *WhatsApp*. Entretanto, quando indagados se receberam formação, orientação ou capacitação sobre como lidar com os alunos PAEE no contexto de pandemia por meio do ensino remoto, 73,3% informaram que não, 13,3% alegaram que sim, mas de forma insuficiente e 13,3% de forma suficiente.

Para Camizão, Conde e Victor (2021, p.12) “o repensar as práticas para o teletrabalho do professor demanda necessariamente o tempo para entender a realidade”. Contudo se faz necessário à existência de formações, orientações e capacitações de como lecionar com alunos PAEE no contexto de pandemia, o que não ocorreu, sendo evidenciado também essa lacuna no estudo de Camizão, Conde e Victor (2021).

Entretanto, os professores não deixaram de realizar as práticas educacionais, continuaram com o processo de ensino por meio do ensino remoto utilizando as ferramentas digitais disponíveis, enviando atividades para os alunos, buscando alternativas, para assim, desenvolver um ensino remoto inclusivo (ROCHA; VIEIRA, 2021).

Desta forma, em busca de enxergar a proximidade entre as unidades escolares e professores com os pais/familiares/ou responsáveis pelos alunos PAEE, inserimos no questionário uma escala na qual deveriam apontar de 0 a 10 (0 seria nenhuma frequência e 10 diariamente), qual era a frequência da comunicação entre eles com os pais/familiares/responsáveis dos alunos PAEE durante o ensino remoto.

Constata-se que 33,3% responderam na escala como oito, demonstrando certa frequência na comunicação, 20% responderam dez com assídua comunicação entre eles, 13,3% pontuaram nove, 20% sete, 6,7% quatro e 6,7% entre quatro e seis na frequência de comunicação. Estes dados revelam que a comunicação com os pais, familiares e/ou responsáveis aconteceram de modo assíduo.

Borges e Cia (2021), em seu estudo, também pesquisaram a frequência de comunicação entre as unidades escolares e professores com os pais/familiares/ou responsáveis, observa-se que de acordo com as famílias, a nota média atribuída à comunicação entre familiares e professores foi boa, no entanto, ao serem questionadas sobre a necessidade de melhorar tal comunicação, 60% afirmaram que era necessário que a comunicação fosse mais frequente.

Em relação ao meio de comunicação utilizado, a utilização do *WhatsApp* e de ligações telefônicas foram as ferramentas mais utilizadas para comunicação. Entretanto, 46,7% dos professores relataram que essas ferramentas e estratégias utilizadas não foram suficientes para a comunicação. O estudo de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), aponta que estabelecer vínculos com os alunos foi de grande importância para o desenvolvimento das atividades, para isso fez-se necessário identificar quais meios tecnológicos disponíveis para manter uma comunicação adequada, sendo o principal de acesso a todos o celular, corroborando com os achados deste estudo.

Sobre a qualidade das atividades desenvolvidas pelos alunos, para 86,7% dos professores, foram parcialmente satisfatórias, 6,6% satisfatórias e para 6,6% foram insatisfatórias. No estudo de Rocha e Vieira (2021) evidencia-se também a insuficiência das estratégias e ferramentas utilizadas no ensino remoto, relatam que o não acesso a tecnologia por parte de alguns alunos, causou dificuldade de acessar a *internet*, receber as atividades, etc. Contudo, assim como neste estudo, a comunicação entre a família e a escola se fortaleceu, esse momento atípico de pandemia trouxe um aspecto positivo, colaboração maior entre família e escola.

### Considerações finais

A partir dos dados apresentados neste estudo, podemos destacar que os professores participantes, no qual a maioria não recebeu informações ou diretrizes de como atuar no período do ensino remoto com os alunos PAEE, se organizaram de diversas formas para atender os alunos, buscando alternativas de trabalho, desde a disponibilização de kits e materiais de estudos a orientações por ferramentas *on-line* (*whatsapp*).

Também destacamos a importância da comunicação frequente com as famílias para tratar sobre orientações para a realização das atividades e suporte aos alunos. No entanto, a importância da parceria entre a escola e a família deve ser valorizada não somente no contexto do ensino remoto, mas nos momentos presenciais.

Também se constatou por meio das respostas dos professores a não existência de orientações, capacitações e formações acerca do trabalho com alunos PAEE na pandemia. O que de certa forma, corroborou com

as afirmações, dados apresentados pelos professores, na qual alegam ter sido insuficiente as estratégias e ferramentas utilizadas para comunicação e promoção do ensino com assertividade. Sem formação, orientação e capacitação, conseqüentemente as ações adotadas não foram assertivas, intencionais e de acordo com as particularidades e necessidades individuais dos alunos PAEE ou não, assim, mostra-se necessário a contínua parceria entre professores do ensino comum e educação especial para planejar situações de ensino eficazes para os alunos.

## Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BORGES, L.; & CIA, F.; MAIRA DA SILVA, A. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. *Olhares & Trilhas*, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021.

BORGES, L.; & CIA, F. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 8, n. 16, p. 202-217, 2021.

COSTA CAMIZÃO, A.; SANTOS CONDE, P.; LOPES VICTOR, S. A implementação do ensino remoto na pandemia: Qual o lugar da educação especial? *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, v. 47, n. 1, 2021.

FACHINETTI, T.; SPINAZOLA, C.; CARNEIRO, R. Educação inclusiva no contexto da pandemia. *Educação Em Revista*, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATHIAS, S.; SAKI, C. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul**. Ponta Porã: Faculdades Magsul, 2012.

ROCHA, G.; VIEIRA, M. Educação inclusiva em tempos de pandemia: Assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. *Dialogia*, São Paulo, v. 39, 2021.

VIEIRA, M. F.; SECO, C. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE*, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cad. Saúde Pública*, v. 36, n. 5, 2020.



# PRÉ-REQUISITOS BÁSICOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21: VISÃO DE PROFESSORES E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Joice Daiane MUNIZ

Márcia Duarte GALVANI

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

CAPES

## Introdução

Segundo a Política Nacional de Alfabetização (2019), antes da criança iniciar o processo formal de alfabetização, ela deve aprender certas habilidades que serão importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionado à leitura e a escrita, são desenvolvidos antes da alfabetização.

Nessa perspectiva Oliveira (2009) traz que existe alguns pré-requisitos, do ponto de vista psicomotor, para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa em sala de aula. É necessário que a criança desenvolva habilidades do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, coordenação motora global, coordenação motora fina e óculo manual.

Todas essas habilidades psicomotoras serão aprimoradas ao longo do desenvolvimento, porém na Educação Infantil é fundamental o trabalho do educador nesse sentido, visto que se configura em um suporte para alcançar aprendizagens mais elaboradas no plano cognitivo e no processo de alfabetização (MARIA, 2012)

Segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com síndrome de Down, Trissomia 21-T21 é uma condição humana geneticamente determinada é a alteração cromossômica mais comum em seres humanos, e essa identificação é considerada a principal causa genética de deficiência intelectual e o diagnóstico clínico baseia-se no reconhecimento de características físicas (BRASIL, 2020).

Trissomia livre – causada por não disjunção cromossômica geralmente de origem meiótica, ocorre em 95% dos casos de SD, é de ocorrência casual e caracteriza-se pela presença de um cromossomo 21 extra livre. Trissomia por translocação robertsoniana envolvendo o cromossomo 21 de forma não equilibrada – Translocações robertsonianas são rearranjos envolvendo dois cromossomos acrocêntricos. Trissomia livre do cromossomo 21 em forma de mosaico: mosaicism cromossômico é a presença de duas ou mais linhagens celulares diferentes originárias de um mesmo indivíduo. Ocorre em 1% a 2 % dos casos de T21 (BRASIL, 2020, p. 7).

Senso assim, é importante considerar as peculiaridades de cada indivíduo, cada criança é única, para além da sua deficiência guarda características próprias. Portanto, devemos conhecer, não rotular e acima de tudo acreditar e estimular a aprendizagem das mesmas. Diante disso, foi levantado tal questionamento: Qual a visão dos professores a respeito dos pré-requisitos básicos das habilidades para a alfabetização das crianças com T21?

A partir desse questionamento, a presente pesquisa tem por objetivo (a) caracterizar a visão dos professores acerca dos pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças com T21 e as implicações na prática pedagógica.

## Método

### Procedimentos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos atendendo à Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado conforme parecer CAAE: 39662620.2.0000.5504. Todos os participantes receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mediante o consentimento em participar da pesquisa.

### Participantes

Participaram do estudo uma professora do Pré II da Educação Infantil e uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental do gênero feminino, atribuíram-se nomes fictícios as participantes sendo assim, as professoras serão identificadas como Vivian e Isabel.

Os dados do estudo foram coligidos nas dependências de duas unidades escolares vinculadas à rede pública municipal de uma cidade de pequeno porte.

## Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados das participantes foram utilizados Roteiro semiestruturado de entrevista. O roteiro foi constituído por blocos temáticos de perguntas abertas divididas em duas temáticas: a) Caracterização; b) Pré-requisitos necessários para a alfabetização das crianças com deficiência intelectual.

## Procedimentos de coleta e análise dos dados

As entrevistas foram realizadas na sala dos professores, e teve duração média de 50 minutos, seguindo um roteiro semiestruturado. As entrevistas transcorreram de forma tranquila, sem interrupções, e a entrevistada discorreu livremente sobre o assunto. As entrevistas foram gravadas em áudio e ao final feita a transcrição na íntegra. As entrevistas realizadas foram transcritas identificando os relatos que respondiam aos objetivos da pesquisa (MANZINI, 2004).

## Resultados e discussão

Foi perguntado sobre a visão acerca dos pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças com T21, os procedimentos de ensino utilizados para identificação dos mesmos e as atividades para estimular os pré-requisitos.

Em relação a visão inicial da professora Vivian sobre os pré-requisitos básicos para a criança com T21 ela acredita que seja necessário adequar os conteúdos de forma significativa para cada criança identifique suas habilidades e promova avanços dentro das suas possibilidades. Observamos que para estimular a aprendizagem dos pré-requisitos ela faz o uso de jogos e brincadeiras utilizando o lúdico como parceiro durante todo o esse processo.

Os dados evidenciam que a criança com T21 apresentava, apenas, uma habilidade completamente desenvolvida que se refere à movimentação dos olhos durante a leitura. Em relação às habilidades que estão em processo de desenvolvimento a professora Vivian, discorrem sobre 13 habilidades referentes principalmente a área motora, sendo a área que a criança demonstra um maior aprendizado.

Acerca dos pré-requisitos que a criança com T21 ainda não tem domínio, também são encontradas 13 respostas sendo habilidades da área de cognição entre elas: linguagem, reconhecimento de letras, sílabas e som considerando portanto, que a mesma não tem domínio dessas habilidades que são consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

Em relação à visão da professora Isabela sobre os pré-requisitos básicos para alfabetização das crianças com T21, a mesma afirma que são necessárias habilidades básicas como comunicação, coordenação, equilíbrio e interação.

Os dados evidenciam que a criança com T21, apresentava apenas duas habilidades completamente desenvolvidas, referente ao conhecimento das partes do corpo e a movimentação dos olhos durante a leitura.

Em relação às habilidades que estão em processo de desenvolvimento a professora Isabela discorre sobre 3 habilidades referentes a área motora, sendo a área que a criança demonstra maior habilidade. No que se refere aos pré-requisitos que a criança com T21 ainda não tem domínio, são encontradas 22 respostas sendo habilidades da área de cognição entre elas: linguagem, escrita, reconhecimento de letras, sílabas entre outras.

### Considerações finais

Por meio dos dados coletados, pode-se evidenciar que o objetivo traçado foi atendido, pois foi possível caracterizar a visão das professoras a respeito dos pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças com T21 e as implicações em suas práticas.

A visão da professora Vivian sobre os pré-requisitos básicos para alfabetização da criança com T21, evidencia, mais uma vez, a importância de adequar os conteúdos de forma significativa para cada criança. Os dados evidenciam que a criança com T21, apresentava apenas uma habilidade completamente desenvolvida, que se refere a movimentação dos olhos durante a leitura.

Acerca dos pré-requisitos que a criança com T21 ainda não tem domínio, também são encontradas 13 respostas, sendo habilidades da área de cognição entre elas: linguagem, reconhecimento de letras, sílabas e som considerando, portanto, que a mesma não tem domínio dessas habilidades que são consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

Logo, destaca-se a semelhança do processo de desenvolvimento das habilidades de reconhecimento de sílabas e som se fazem presentes nas demais crianças e não apenas na criança com T21. Esse dado mostra que a criança com T21 não é a objeção da sala de aula, e que havia mais alunos que se encontravam nesse mesmo processo de desenvolvimento.

A respeito da visão da professora Isabela sobre os pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças e as implicações em suas práticas, é possível entender que a mesma também proporcionava para os alunos uma participação na atividade durante as aulas. E para a participação da criança com T21, também foi necessário realizar mudanças na sua prática pedagógica conforme as necessidades da criança.

A criança com T21 matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental encontra-se em processo de desenvolvimento das habilidades básicas como comunicação, coordenação, equilíbrio e interação.

Os dados do estudo mostram que a criança com T21, apresentava apenas duas habilidades completamente desenvolvidas, referente ao co-

nhecimento das partes do corpo e a movimentação dos olhos durante a leitura. Em relação às habilidades que estão em processo de desenvolvimento a professora Isabela, discorrem sobre 3 habilidades referentes a área motora, sendo a área que a criança demonstra maior habilidade. No que se refere aos pré-requisitos que a criança com T21 ainda não tem domínio, são encontradas 22 respostas

O estudo revelou ainda a importância de reflexão sobre o papel do professor de Educação Especial neste contexto, principalmente, em relação a sua atuação no auxílio dos professores do ensino regular, na elaboração do planejamento, da acessibilidade curricular bem como práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem das crianças com T21 no contexto de sala de aula.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed. 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_pessoa\\_sindrome\\_down.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf). Acesso em: 15 de jun. 2022.
- MANZINI, J. E. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais do Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru: USC, 2004.
- MARIA, T. L. C. S. **Desenvolvimento psicomotor de alunos na Educação Infantil**. 2012.107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- OLIVEIRA, A. M. D. **Oralidade em práticas na Educação Infantil**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16887/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020.



# RECURSOS UTILIZADOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Melina Radaelli GATTI  
Polyane Gabrielle de FREITAS  
Juliane Aparecida de CAMPOS  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CNPq

## Introdução

O tema do presente estudo debruça-se sobre a atuação dos docentes e suas perspectivas no Atendimento Educacional Especial (AEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da pandemia do Covid-19, uma vez que ambas as modalidades de ensino são alvo de discussões frequentes no campo educacional, como a inclusão e permanência dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares e a evasão escolar de jovens e adultos, além do agravamento pelo momento de isolamento social e ensino remoto causado pela pandemia.

O AEE tem como objetivos “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). Mesmo com legislações que assegurem os direitos do PAEE e o AEE, não há documentos normativos e orientadores a esse grupo e há também a invisibilidade dessa população na EJA (HASS, 2013). Corroborando com a autora, Campos e Duarte (2011) e Lima (2015) trazem que não há nenhum artigo ou parágrafo na Resolução CNE/CEB n. 04/2009 que aborde a temática ou assegure o AEE para os alunos PAEE matriculados na EJA.

Hass (2013) discorre sobre a reflexão da aproximação da EJA e AEE por causa do ingresso crescente de jovens e adultos com deficiência nas escolas, como mostram os dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2020) referente ao número de matrículas da Educação Especial do ano de 2016 a 2020, em específico na modalidade EJA, visto que em 2016 haviam 113.825 matrículas, com um aumento de 47% de 2016 para 54,8% em 2020, que corresponde à 148.513 matrículas.

Com a pandemia da COVID-19, o sistema educacional suspendeu as atividades presenciais dando início ao ensino remoto. Segundo Nicoledemos e Serra (2020), para o ensino remoto se desenvolver é necessário o acesso e conhecimento às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o que difere da realidade de muitos professores e estudantes da EJA (MARTINS CORREIA; NASCIMENTO, 2021). O estudo de Martins Correia e Nascimento (2021) mostrou que as TDICs se tornou um aliado no processo de ensino e na formação docente no período da pandemia, porém, no caso da EJA, foi necessário repensar nas ações do processo de ensino, visto que é composta por jovens e adultos de diferentes idades.

Assim, o estudo justifica-se devido a existência de poucos estudos envolvendo EJA e AEE e a dificuldade e suporte para realizar o atendimento das duas populações que sempre foram marginalizadas ao longo da história, com ênfase no contexto da pandemia do COVID-19.

Dessa forma, o objetivo do estudo foi analisar as perspectivas docentes sobre a atuação no AEE para os alunos PAEE na modalidade EJA, no período da pandemia do Covid-19 com base nos recursos utilizados para sua prática docente.

## Método

O estudo, de cunho qualitativo, caracteriza-se por uma pesquisa de campo do tipo exploratória, tendo como estratégia o estudo de caso (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAEE 39393820.7.0000.5504.), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os participantes assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi disponibilizado via *Google Forms*.

Foram participantes sete professores que atuavam no AEE na EJA em escolas regulares do Brasil. A coleta de dados ocorreu online, devido à pandemia do Covid-19 e os participantes responderam ao instrumento em um local e aplicativo de sua preferência por meio de TICs. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, visando caracterizar os participantes, proporcionar a aproximação das pesquisadoras e dos professores de AEE e conhecer a atuação docente no contexto da pandemia do COVID-19 na modalidade EJA.

Para a análise dos dados, foi realizada a análise de conteúdo com base em Bardin (2006).

## Resultados e discussão

Como resultados dos recursos mais utilizados, foram elencadas três categorias: 1 - Materiais físicos; 2 - Materiais digitais; 3 - Meios de comunicação. Foram considerados materiais físico: caderno de atividades, apostila, material impresso, material da prefeitura, banco de atividades permanentes, e jogos. Os materiais digitais são: material da *internet*, vídeos, TV escola, e blog da escola e, os meios de comunicação: *WhatsApp*, telefone, *Google Meet*, *Google Classroom*, Plataforma *Microsoft Teams*.

Quadro 1 - Materiais físicos utilizados pelos professores na pandemia

Materiais físicos	Participantes	Frases ilustrativas
<b>Caderno de atividades</b>	P2, P4, P7	"A gente formulou esses cadernos de atividades como eu falei e foram disponibilizados para os pais levarem pra casa." (P7)
<b>Apostila</b>	P1, P5	"Eu vou olhando em outras apostilas de acordo com que seja mais fácil para eles." (P1)
<b>Material impresso</b>	P1, P6	"A escola tá oferecendo pra ele específico por conta da dificuldade com tecnologia as atividades impressas da escola" (P6)
<b>Material da prefeitura</b>	P1, P4,	"O nosso coordenador do AEE, ele sugeriu pra gente preparar nossas atividades baseado no material da prefeitura." (P1)
<b>Banco de atividades permanentes</b>	P2	"Eu faço um banco de atividades permanentes, físicas para que eles tenham atividades, apostilas, então eu sempre tenho o banco de atividades para que eles tenham o que fazer, em casa." (P2)
<b>Jogos</b>	P2, P3	"A mãe foi buscar na escola alguns jogos: quebra cabeça, tangram, alfabeto móvel, formar palavras [...]" (P3)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se no quadro 1 que os professores adotaram diferentes recursos dentro de materiais físicos para os alunos terem acesso às atividades durante a pandemia, entre eles o mais utilizado foram os cadernos de atividades, em que (n=3) professores elaboram o material para a família realizar as atividades em casa. Considerando que esse estudo foi aplicado a professores de escolas públicas, deve-se pensar a situação socioeconômica dos estudantes. Assim, a aplicação de ensino na pandemia deve levar a todas as camadas sociais do país oportunidades de acesso ao ensino de maneira que nenhum aluno seja prejudicado, e isso destaca os materiais

impressos e físicos como uma possibilidade mais acessível (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

**Quadro 2 - Materiais digitais utilizados pelos professores na pandemia**

<b>Materiais digitais</b>	<b>Participantes</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
<b>Material da internet</b>	P1	"Tem alguma coisa que pego na internet e modifico alguma coisa ou outra." (P1)
<b>Vídeos</b>	P2, P4, P7	"[...] Como um vídeo legal, curtinho do Youtube que dá pra ver no celular eu passo pra eles, [...]" (P2)
<b>TV escola</b>	P1	"A prefeitura iniciou o "TV na escola", pelo canal câmara. Todo dia tem horário fixo para cada faixa etária, e toda semana vem a programação e a disciplina que terá.
<b>Blog da escola</b>	P1	"Eu preparo o material aí eu envio pra escola por e-mail a escola disponibiliza no blog, [...]" (P1)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Outro recurso relatado por três professores e que teve destaque nos materiais digitais apresentado no quadro 2 foram os vídeos, principalmente o canal no *Youtube*, no qual é possível publicar, ver e compartilhar vídeos de autoria própria ou de outras pessoas, e esse aplicativo possui canais específicos voltados para a educação (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

**Quadro 3 - Meios de comunicação utilizados pelos professores na pandemia**

<b>Meios de comunicação</b>	<b>Participantes</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
<b>WhatsApp</b>	P2, P4, P5, P6, P7	"Aí eu que tenho que ficar via WhatsApp, via telefone pra explicar todas essas questões. [...] eu tenho um "zap" que eu tenho todas as mães." (P2)
<b>Telefone</b>	P2, P5	"Nós tentamos conversar, eu ligo, tenho mais contato com os pais, pergunto como estão" (P5)
<b>Google Classroom</b>	P6	"A gente tem o google classroom, mas ele não funciona na verdade, é só pra cumprir protocolo." (P6)
<b>Plataforma Microsoft Teams</b>	P5	"Estamos utilizando o Teams, mas tem toda burocracia de criar e-mail institucional, a própria organização da plataforma não é tão didática, ela é confusa, até mesmo para nós." (P5)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tratando-se dos meios de comunicação, tem-se o *WhatsApp* como o mais utilizado entre todos os recursos, o qual (n=5) professores relataram ser o canal mais prático para comunicação com os alunos/familiares

e para enviar as atividades. Para Juliani *et al.* (2012), utilizar tecnologias de comunicação como o *WhatsApp* e redes sociais como Facebook podem potencializar a aprendizagem promovida em uma sala de aula, pois são aplicativos amplamente utilizados por todos os estudantes, devido a influência e inserção social e cultural das redes sociais em tempos comuns, e potencializado na pandemia.

Para Almeida, Cavalcante e Mello (2021) uma das maiores dificuldades durante o ensino remoto é em relação às práticas de inclusão, para que os alunos PAEE participem das atividades e tenham a garantia de aprender os conteúdos assim como os outros alunos. Como mostra o presente estudo, os professores adotaram diferentes recursos para que os alunos PAEE tivessem acesso à educação.

### Considerações finais

Com base nos resultados apresentados, foi possível analisar a atuação docente com relação aos recursos utilizados no AEE para os alunos PAEE na modalidade EJA, no período da pandemia do Covid-19, que por meio de diferentes recursos foi possível manter o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

### Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. Acesso em: 08 de Outubro de 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 31 de ago. 2020.
- CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v, 25, n. 40, p. 271-284, maio/ago, 2011. Acesso em: 31 de ago. 2020.
- CORREIA, M. S. O que sabemos e o que queremos do planejamento de ensino enquanto (futuros) professores. **Rev. Bras. de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 5, n.3, p. 130-144, abr-jun., 2018. Acesso em: 18 de abril de 2021.
- HASS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038>. Acesso em: 31 de ago. 2020.
- JULIANI, D. P. *et al.* Utilização das redes sociais na educação: Guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. **Renote**: Novas

Tecnologias na Educação, v. 10, n. 3, p. 1-11, dez., 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434/23529>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

LIMA, F. O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. 109 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Acesso em: 31 de ago. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003, 310 p. Acesso em: 09 de out. 2020.

MARTINS CORREIA, D.; NASCIMENTO, F. L. COVID-19, Ensino remoto e a educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 17, p. 06-22, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/324>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan-abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

TRABALHOS

DO DIA 3

17/12/2022





# CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: REALIDADE DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO COMUM

Mariana Moraes LOPES  
Eniceia Gonçalves MENDES  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

No Brasil, o primeiro caso confirmado de Covid-19 foi em fevereiro de 2020. O vírus com alto poder de contágio e multiplicação, obrigou o bloqueio da circulação de pessoas nos espaços e a implantação do denominado isolamento social que, conseqüentemente, causou prejuízos e incertezas no que diz respeito à saúde, ao trabalho, à economia, ao lazer, à saúde mental, à educação, entre outros. Será necessário um investimento alto nos estudos e longas discussões para que se consiga compreender os reais impactos e formas de reajustar todas os prejuízos, sabendo que teremos uma nova realidade (SANTANA FILHO, 2020).

Diante da calamidade pública foi decretado o fechamento das escolas, sendo as aulas *on-line* a estratégia mais utilizada para manter a relação entre escola e estudantes (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Estudantes da educação básica e do ensino superior tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado em mais de 150 países, tanto de instituições públicas quanto privadas, sendo dispensadas as atividades escolares e acadêmicas presenciais para a realização do trabalho remoto (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

O esforço educacional foi possível graças à vontade individual dos docentes, que desenvolveram diferentes estratégias e possibilidades na tentativa de garantir a comunicação com os estudantes, formas de compartilhar os conhecimentos e promover o acesso ao currículo em uma situação

atípica e sem suporte de maneira geral. Atenta-se para uma prática precária, solitária e realizada com recursos próprios, muitas vezes com omissão de responsabilização do governo (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021).

A desigualdade educacional já presente nas escolas brasileiras ficou cada vez mais evidenciada, colocando docentes e famílias em um cenário desafiador. Diante deste cenário, pretendeu-se identificar como se deu as condições de trabalho docente no cenário pandêmico? Assim, este estudo teve como objetivo descrever e analisar as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes de Educação Especial e do Ensino Comum no período da pandemia.

## Método

O estudo trata-se de um recorte da tese de doutorado da autora que se encontra em andamento. Por se tratar de um fenômeno ainda desconhecido foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, composta por dois estudos independentes, com caminhos metodológicos específicos. O estudo I se desenvolveu como uma pesquisa quanti-qualitativa, realizada por meio da plataforma *Google Forms on-line*, com a participação de 214 docentes da rede pública (78,5 % docente de Educação Especial e 21% no ensino comum), de 111 cidades, 24 estados das cinco regiões brasileiras. A análise foi realizada por meio da teoria fundamentada nos dados, com o suporte do software de dados qualitativos ATLAS ti. Os dados foram categorizados e descritos em três eixos temáticos a saber: Eixo 1) condições de trabalho, orientação e suporte para os docentes na pandemia Eixo 2) práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com estudantes PAEE; Eixo 3) realidade escolar para a realidade domiciliar.

O estudo II se desenvolveu como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizado em um Colégio de aplicação de uma Universidade Federal do Brasil, por meio de encontros realizados de forma *on-line*, pelo *Google Meet*. Contou com 11 participantes que foram divididos em três grupos: a) gestores do núcleo de Educação Inclusiva b) docentes de Educação Especial c) docentes de área de conhecimento. Assim como o estudo I, a análise foi realizada por meio da teoria fundamentada nos dados (STRAUSS; COURBIN, 2008), com o suporte do software da ATLAS ti. Os dados foram categorizados e descritos em três eixos temáticos a saber: eixo 1) Organização do Ensino Remoto Emergencial (ERE); Eixo 2) Ensino Colaborativo no ERE; e O Eixo 3) Retorno do ensino presencial.

Para o presente estudo serão apresentados parte dos dados do Eixo 1) condições de trabalho 1.a) condições de trabalho, orientação e suporte;

## Resultados e discussão

A avaliação das condições de trabalho que os docentes enfrentaram no período de pandemia durante o ERE, em relação aos estudantes PAEE foi realizada por meio de uma classificação quantitativa. Assim obteve-se predominância da opção “bom” (45%), seguida pela classificação “ruim” (27%), “muito bom” (11%), péssimo (7%) e excelente (6%). Os resultados indicaram, de maneira geral, que 72% dos docentes avaliaram como excelentes, boas ou muito boas as condições de trabalho que encontram no ERE, contra 34% que avaliaram como péssimas ou ruins. Apesar do predomínio de uma avaliação positiva, cabe destacar que mais de 1/3 dos professores avaliaram negativamente as condições para o trabalho no ERE para estudantes PAEE durante a pandemia.

Destaca-se que parte das condições de trabalho no isolamento social dependeram diretamente da condição individual e do contexto de cada docente, tendo em vista que o ambiente, os recursos, os materiais, os aparelhos eletrônicos e a *internet* foram de recursos de utilização pessoal do professor. Cada docente se organizou para acompanhar o ERE de suas residências, muitas vezes sem apoio das instituições que também tiveram que pensar em soluções emergenciais, inicialmente a curto prazo.

Parte-se do pressuposto de que a orientação e o direcionamento sobre como proceder diante os novos desafios provenientes das alterações frente à pandemia e ao isolamento social são fatores relevantes para a qualidade das condições de trabalho. Constatou-se que 86% dos docentes informaram ter recebido informações sobre como seria o trabalho a partir das medidas de distanciamento social e fechamento das escolas, sendo que 50% dos docentes receberam informação da gestão escolar e 36% da Secretaria da Educação. Entretanto, 11% informaram não ter recebido nenhum tipo de orientação.

Considera-se que 11% de professores sem orientação é um quantitativo robusto quando se analisa a importância desse direcionamento em um momento tão inédito e preocupante. A ausência de orientações para a prática com estudantes PAEE no contexto pandêmico acarretou a escassez de recursos disponibilizados pelas escolas para atender as demandas, entre outros problemas, pois as instituições ficaram no aguardo e nenhuma providência era tomada, deixando os estudantes PAEE em desvantagem. Destaca-se que a gestão escolar passava por um momento tão desafiador quanto os docentes, com a ausência de orientações advindas do MEC, mesmo ciente da responsabilidade local de tomada de decisões diretas, é importante um norte federativo (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

## Considerações finais

Em relação às condições de trabalho, a despeito das adversidades da pandemia, identificou-se um contexto avaliado majoritariamente como positivo pelos docentes, que se sentiram impulsionados e motivados a superar os obstáculos. Infelizmente esse não foi o caso de cerca de 1/3 dos docentes, provavelmente porque as condições de trabalho na pandemia não os favoreceram, pois dependiam de recursos pessoais nem sempre presentes. Assim, cada um se organizou para acompanhar o ERE de suas residências, muitas vezes sem apoio das instituições que também tiveram que pensar em soluções emergenciais, inicialmente, a curto prazo.

## Referências

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo #22**, v, 7, n. 3, p. 38-46, agosto 2020

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, p. 1-29, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 5 nov. 2022.

OLIVEIRA NETA, A de S.; NASCIMENTO, R de M. do; FALCÃO, G. M. B. Educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interações**, n. 54, p. 25-48, 2020.

SANTANA FILHO, M. M. de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Rev. Tamoios**, ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio, 2020.

SCHWAMBERGER, C.; SANTOS, F. J. da S. Práticas de ensino em tempos de pandemia de covid-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência? **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 163-197, abr./jun. 2021

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

# A DUPLA EXCEPCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PAULISTAS

Elisângela Aparecida SILVA DIAS  
Rosemeire de Araújo RANGNI  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CNPq

## Introdução

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, define a Educação como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Também, garante o dever do Estado em oferecer o atendimento educacional especializado (AEE) ao público da Educação Especial, qual seja: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, 1996).

Por sua vez, a dupla excepcionalidade (DE) pode ser definida como a presença de alta *performance*, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com deficiência, desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física, sendo que a DE demonstra a ideia de que pessoas que possuem capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características (ALVES E NAKANO, 2015).

Os estudos sobre DE, considerando o panorama científico nacional e internacional na Educação Superior, constatou-se que há uma preocupação por parte dos pesquisadores com o desenvolvimento e o bem-estar desses estudantes no âmbito pessoal, social, acadêmico e profissional. Alguns estudos nacionais e internacionais apontaram a importância da mobilização de gestores educacionais, professores e família para que os resultados positivos ocorram e os negativos sejam identificados. Refletindo

sobre conhecer as potencialidades dos estudantes da Educação Superior com DE, o Relatório Marland indica que 3,5% a 5% da população brasileira apresentam altas habilidades ou superdotação (AHSD), apenas em áreas lógico-matemática e verbal possíveis de serem mensuradas por testes padronizados (PÉREZ, 2014), sendo assim, os estudantes com DE possivelmente constituam esse grupo de pessoas.

Em relação à dotação e ao talento, conhecida como altas habilidades ou superdotação pela legislação brasileira (BRASIL, 1996), esta pesquisa se respalda no *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT), de Françoys Gagné, e as terminologias (dotação e talento) concebidas por ele. Esse Modelo foi inicialmente elaborado em 1985, em Quebec, Canadá (GAGNE, 2013; OLIVEIRA, 2020).

O problema de pesquisa se desenha em evidenciar os estudantes com DE em universidades paulistas, com a seguinte questão de pesquisa: quem são e onde estão os estudantes universitários com dupla excepcionalidade nas universidades paulistas, considerando o acesso e a permanência na Educação Superior brasileira?

O objetivo é investigar e analisar como tem ocorrido o ingresso e a permanência dos estudantes universitários com dupla excepcionalidade (DE) na Educação Superior em universidades do estado de São Paulo, no período de 2016 a 2020. Como justificativa para a realização deste projeto de pesquisa, destaca-se sua relevância acadêmica e social. É importante buscar esses estudantes para que se possa debater sobre a DE na Educação Superior, no sentido de que esses eles têm direitos legislativos e sociais de atendimento, perpassando todos os níveis educacionais. Esta pesquisa se desenvolve no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e tem como palavras-chave: Educação Especial. Dupla Excepcionalidade. Educação Superior.

## Método

A pesquisa se delinea como descritiva, com estudo documental e estudo de caso. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador e deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento (CELLARD, 2008). O estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 39), é um processo de “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são evidentes”.

Os participantes serão dez (10) estudantes universitários com DE matriculados do estado de São Paulo em instituições públicas ou privadas, que aceitem participar da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados,

serão: entrevistas semiestruturadas por meio da Plataforma Zoom, com o aceite de participação pelo *Google Forms*. Os procedimentos de análise serão: a) análise dos dados encontrados nos portais do Censo da Educação Superior organizadas em quadros, tabelas e gráficos; b) Análise das respostas às perguntas do roteiro das entrevistas semiestruturadas, de acordo com as categorias e subcategorias relevantes à pesquisa. No roteiro de entrevista existe uma única pergunta: como ocorreu o seu acesso e a sua permanência na Educação Superior?; c) Essas análises serão discutidas à luz da literatura.

### Resultados parciais e discussão

A pesquisa de mestrado está em desenvolvimento em fase de levantamento da literatura e índices censitários. A seguir apresenta-se o último índice de matrículas (2019) de estudantes com dupla excepcionalidade em consonância com suas especificidades.

Gráfico 1 – A dupla excepcionalidade em universidades brasileiras em 2019



Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados do INEP (2019).

Considerando-se que, o Relatório Marland indica, que 3,5% a 5%, da população brasileira apresentam altas habilidades ou superdotação (AH/SD), apenas em áreas lógico-matemática e verbal possíveis de serem mensuradas por testes padronizados (PÉREZ, 2014), acredita-se que, os estudantes com DE, possivelmente constituam esse grupo de pessoas.

Por meio dos dados estatísticos abertos, representados nas sinopses estatísticas, verifica-se que das 8.603.824 matrículas de estudantes universitários no Brasil em 2019, 1.551 representam os estudantes com AHSD, ou seja, 0,018% dos matriculados (INEP, 2019); bem distante do índice estabelecido na literatura, o que reforça a relevância de conhecer a represen-

tatividade dos estudantes com DE em universidades paulistas, onde há o maior contingente universitários do Brasil.

## Considerações finais

A investigação da DE em universitários no estado de São Paulo contribuirá para o entendimento dos processos de acesso e permanência nos cursos de Educação Superior, evidenciando-os acadêmica e socialmente, em busca de políticas públicas que façam valer os direitos legislativos e sociais de atendimento educacional especializado.

## Referências

- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. DE C. A dupla-excepcionalidade: Relações entre Altas Habilidades/Superdotação com a Síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008). Acesso em: 10 nov. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso e: 05 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- GAGNÉ, F. The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, v. 5, n. 1, p. 5-19, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/285946236\\_The\\_DMGT\\_Changes\\_Within\\_Beneath\\_and\\_Beyond](https://www.researchgate.net/publication/285946236_The_DMGT_Changes_Within_Beneath_and_Beyond). Acesso em: 18 maio 2021.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 jun. 2019.

OLIVEIRA, L. P. de. **Sinais de Dotação em Estudantes Medalhistas da OBMEP: um estudo de caso.** 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12751>. Acesso em: 20 maio 2021.

PÉREZ, S. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 41, n. 245, p. 8-11, 2007. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/entrevista-suzana-perez-barrera-perez-inclusao-para-superdotados/>. Acesso em: 10 nov. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



# PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL E NO URUGUAI

Milena Maria PINTO  
Lara Ferreira dos SANTOS  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

Este trabalho refere-se a um recorte de tese de Doutorado na Educação Especial, tendo como objetivo geral descrever e analisar a educação para alunos surdos no Brasil e no Uruguai. Os resultados e discussões são parciais e constituem um trabalho maior do que aqui apresentado.

Compreender como a história da(s) língua(s) de sinais e a formação social dos surdos em cada contexto nos direciona a refletir sobre como se dão as políticas públicas, especialmente no que se diz respeito à educação deste grupo e como cada contexto foi se fortalecendo. Os movimentos para inclusão social e educacional ressaltaram o direito ao acesso e à formação de qualidade, buscando com que a diferença linguística não fosse considerada uma limitação e/ou barreira no sistema. Apontamos que não há homogeneidade em propostas de educação de surdos, em nenhum território. Sendo assim, a análise entre diferentes contextos pode promover aprendizados de amplo alcance, construindo discussões e modelos a serem seguidos, o que pode ocorrer através de pesquisas como esta.

Ao discutirmos a educação de surdos, consideramos o conceito intercultural envolvido na proposta educacional em alguns países, que considera a marca cultural no processo pedagógico e busca atender necessidades fundamentais de sujeitos socialmente e culturalmente diferentes (BÄR; LEAL, 2018). Nesse sentido, a educação bilíngue e o interculturalismo, envolvem a ideia de orgulho de cultura e língua própria de cada grupo; assim como a promoção de conhecimento e entendimento entre culturas, indicando respeito entre elas e deslocamentos importantes para a convivência (BÄR; LEAL, 2018).

Este tipo de proposta educacional enfatiza, além da diferença cultural em relação, também a língua –ou as línguas –como fator preponderante tanto no cenário educativo quanto sociocultural. Embora a educação bilíngue intercultural seja reivindicada –e assumida em alguns discursos ou diretrizes educacionais –por alguns países, em especial latino americanos, a partir das discussões em torno da educação dos povos indígenas, no cenário da educação de surdos, a interculturalidade ainda é coadjuvante tanto dentro dos movimentos surdos quanto nos discursos oficiais. Além disso, é possível perceber que a condição da pessoa surda é vista, também dentre os grupos que reivindicam a diferença e a interculturalidade, como não pertencentes a esta mesma esfera (BÄR; LEAL, 2018, p.10).

Em resumo, a fundamentação teórica deste trabalho é constituída por pesquisas sobre experiências da educação de surdos, documentos legais e propostas educacionais, sendo embasadas pela abordagem histórico-cultural (VYGOSTKY, 1998; 2011). Como parte do processo de construção desta pesquisa, foi realizada uma busca prévia sobre produções que abordem a educação de surdos em países da América do Sul, a fim de contextualizar as perspectivas linguísticas e educacionais e direcionarmos os países escolhidos para análise.

Países como Brasil, Colômbia, Equador e Uruguai possuem uma proposta de educação para surdos sustentada, seja por produções científicas e/ou por documentos legais. Outros, como Chile e Argentina, mostram-se em desenvolvimento nas produções. Bolívia, Paraguai, Peru e Suriname são países que indicam a necessidade de estudos sobre um modelo adequado a ser seguido, indicando que atualmente é mais frequente adequações na estrutura e organização educacional conforme necessidades específicas, não tendo orientações legais e/ou uma proposta de alcance nacional. Cabe refletir que, onde a língua de sinais encontra-se reconhecida legalmente, há uma estrutura mais fundamentada para a educação de surdos.

Ressaltamos que as línguas de sinais, por muito tempo proibidas e inferiorizadas, têm o mesmo potencial e função no desenvolvimento humano do que as línguas orais, bem como possuem uma estrutura linguística própria, em modalidade viso-gestual (PINTO, 2021). Especialmente ao nos referirmos ao contexto educacional, a língua é o pilar central para o ensino acontecer, de forma que deve ser acessível e compartilhada pelos sujeitos, ou seja, as experiências e relações baseadas na mesma língua promovem desenvolvimento e conhecimento (PINTO, 2021).

Considerando discussões e reflexões de pesquisas e documentos dos países da América Latina, fomos motivados a aprofundar sobre a proposta brasileira e uruguaia de educação para surdos.

A referência brasileira para a educação de surdos é o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e recentemente alterada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2021). Estes documentos dão orientações quanto à estrutura e profissionais envolvidos para uma educação bilíngue. O Decreto enfatiza que o ensino deve ser baseado na primeira língua (Libras), garantindo que nos anos iniciais as crianças tenham como modelo o adulto fluente na língua de sinais e contato com colegas surdos. Assim, a estrutura deve garantir que a língua de instrução seja a Libras, e que também, seja a língua de circulação e estabelecimento de relações, sendo fundamental promover a aquisição de linguagem, fator indispensável para o desenvolvimento pleno (PINTO, 2021; VYGOSTKY, 1998, 2011). Nas etapas seguintes, o ensino pode ser realizado em salas regulares, contando com o processo tradutório, com a presença do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

No Uruguai, no mesmo ano da publicação do primeiro dicionário da *Lengua de Señas Uruguaya - LSU* (1987), reconheceu-se a necessidade de implementar uma educação bilíngue para surdos na educação primária, considerando o ingresso até os 11 anos (ANEP, 1987). Com essa consolidação na educação primária e o alcance nacional, houve a necessidade de implementação na etapa secundária, de forma com que a educação bilíngue também ocorresse dos 12 aos 17 anos.

Atualmente, a proposta de educação para surdos no Uruguai considera aspectos que vão além do bilinguismo - do uso de duas línguas na educação. Este pode apresentar desafios na leitura e escrita em espanhol, considerando que o ensino é sustentado na oralidade desta língua. Nesse sentido, é essencial considerar leitura, equidade, empoderamento e acessibilidade na educação de surdos no país. Assim, o Uruguai traz uma nova perspectiva, relacionando o linguístico e tecnológico (LARRINAGA; PELUSO, 2016).

Diante destes cenários, o objetivo geral deste estudo é descrever e analisar a educação para alunos surdos no Brasil e no Uruguai, a partir de documentos oficiais e pesquisa de campo em contextos educacionais.

## Método

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, sendo organizada em duas etapas. A primeira parte do estudo, considera a metodologia de estudos em educação comparada, do tipo documental (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). Esta refere-se a um estudo de documentos legais e oficiais, considerando políticas públicas dos dois contextos escolhidos e documentos que disponham sobre propostas de educação de surdos.

A partir disso, para aproximar-se da realidade educacional de surdos, a segunda etapa desta pesquisa, tem a proposta de compreender um

contexto escolar brasileiro e um uruguaio. Assim, aproximar-se da realidade da educação para alunos surdos, compreendendo como se dá o planejamento e a prática pedagógica, descrevendo a estrutura e rotina escolar, a atuação de profissionais e como as línguas de sinais são constituídas em cada um. Para isso, pretende-se realizar observação simples através de visitas a escolas, acompanhando o contexto e seu funcionamento. A escolha de contextos educacionais foi baseada na proximidade de estrutura à proposta legal educacional para surdos de cada país - Decreto nº 5.626 (2005) no Brasil, e pela legislação do Uruguai (2009). O contexto brasileiro foi escolhido através de indicações de profissionais e pesquisadores da área, sendo uma escola polo de educação de surdos do estado de São Paulo. A escola uruguaia foi indicada também por pesquisadores da área, sendo localizada em uma das capitais do Uruguai e referência na educação de surdos.

### Resultados parciais e discussão

Como descrito anteriormente, este estudo está em andamento e encontra-se na primeira etapa apresentada no método. A análise parcial de documentos e pesquisas na área mostra que, embora o reconhecimento das línguas de sinais do Brasil e Uruguai tenha ocorrido legalmente em períodos próximos - a LSU em 2001 e a Libras em 2002-, e os países tenham proximidade territorial - o que pode facilitar contato, trocas e experiências de propostas, as perspectivas para a educação de surdos possuem diferenças e similaridades entre os países. Como por exemplo, os avanços da LSU quanto à padronização e organização de documentos que respaldam o *status* linguístico, como a criação de dicionários e arquivos de linguagem, permitiram um fortalecimento da língua no contexto educacional, fazendo parte até mesmo do currículo. Dessa forma, a proposta educacional atualmente conta com uma perspectiva bilíngue, intercultural, e pluritecnológica, podendo ser considerado um país avançado na área de educação de surdos e referência para os demais.

No Brasil, a oferta de um modelo de educação bilíngue apresenta desafios principalmente quanto à organização e formação da equipe pedagógica, considerando que muitos contextos educacionais não possuem professor bilíngue, instrutor surdo e/ou tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa (MARTINS; LACERDA, 2016). Também, indica a falta de materiais e conteúdos desenvolvidos em língua de sinais para o ensino, o que pode resultar em lacunas no ensino e no desenvolvimento de alunos surdos, considerando que o conhecimento e as experiências muitas vezes são inacessíveis. O estudo de Pinto (2021) apresenta que escolas brasileiras têm variações na equipe profissional e práticas de ensino. Sendo a maioria, embasadas em um sistema inclusivo, dificultando a aquisição e instrução na língua de sinais.

## Considerações parciais

A partir das reflexões parciais da primeira etapa de pesquisa, percebemos a necessidade de aprofundar discussões conforme os documentos e modelos educacionais para surdos nos dois países, com a finalidade de encontrar potencialidades e perspectivas que possam promover uma educação de qualidade.

Com base em aspectos educacionais relevantes, ampliaremos a análise quanto às propostas ofertadas e a realidade do ensino para surdos, especialmente considerando a próxima etapa - visitas em escolas brasileiras e uruguaias. Espera-se contribuir para estudos quanto ao ensino e a língua de sinais, desenvolvimento e educação de surdos na América Latina, especificamente no Brasil e Uruguai. E assim, incentivar pesquisas que busquem compreender modelos atuais para educação de surdos, em diferentes contextos, que podem ser fonte de troca e experiência, com a finalidade de oferecer uma educação adequada aos sujeitos surdos.

## Referências

BÄR, E. LEAL, J. V. N. Educação Bilíngue Intercultural: paralelos entre a educação para os povos originários e a educação para surdos. **E-Revista De Estudos Interculturais**, v. 6, 2018 <https://doi.org/10.34630/erei.vi6.4043>

BEHARES, L.E.; MONTEGHIRFO, N.; DAVIS, D. **Lengua de Señas uruguaya**. Su Componente Léxico Básico, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 2005. Seção 1. Disponível em: Decreto nº 5626 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: L10436 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos (Orgs.)**, Brasília: Liber Livro, 2015.

MARTINS, V. R. O. LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista Educação**, PUCCamp, Campinas, maio/ago, 2016. p. 163-178.

PELUSO, L. **Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances**. Montevideo: AUGM/UEDELAR, 2011.

PELUSO, L. Letramento Plurilingüe, Intercultural Y Pluritecnológico en el marco de la Educación Bilingüe de los sordos. INES, Rio de Janeiro, n. 34, jul./dic. 2016.

PINTO, M. M. **A criança surda na educação infantil: o desenvolvimento de linguagem na perspectiva do professor.** (Dissertação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, p. 145. 2021.

URUGUAY. **Ley N° 17.378:** de reconocimiento de la Lenguas de Señas Uruguaya. Montevideo: IMPO, 2001.

URUGUAY. **Ley N° 18.437:** Ley General de Educación. Montevideo: IMPO, 2009.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

# PROFESSORA BILÍNGUE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS<sup>1</sup>: PROPOSTA DE REFLEXÃO DO TRABALHO DOCENTE

Adriana Fernandes BARROSO  
Cristina Broglia de Feitosa LACERDA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
CAPES

## Introdução

Para o professor que trabalha com o ensino para surdos é fundamental compreender os conceitos de língua e linguagem. Conceitos estes que podem ter diferentes conotações de acordo com as teorias estudadas. Assim, neste estudo, optamos por nos pautar nos estudos de Bakhtin (1981) e Vygotsky (1998), por entendermos que ao dialogar com algumas ideias destes dois autores, eles nos auxiliarão a refletir sobre a complexidade que está envolvida na aquisição de uma língua para alunos surdos.

Na concepção de Bakhtin (1981), que coincide com as ideias de Vygotsky (1998), a língua constitui a consciência do indivíduo e deve ser sempre aprendida na relação de interação, no diálogo. O termo linguagem não se restringe apenas a uma forma de comunicação, mas se configura como elemento constitutivo do sujeito, uma vez que é pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo.

Este trabalho buscou conhecer a análise que o professor faz da sua própria atuação, em situação de interação em sala de aula, no ensino fundamental. Também investiga como o professor se vê, tecendo e vinculando sentidos aos diálogos e estimulando uma interação verbal e social agregada à produção de conhecimentos.

---

<sup>1</sup> Agradecimento CAPES/PROEX- proc:23038.005155/2017-67

Com o intuito de promover uma reflexão da prática metodológica na prática docente, a opção metodologia foi da autoconfrontação simples, que possibilita ao professor bilíngue, faça uma reflexão sobre suas práticas, identificando quais são suas ações de mediação que contribuem para a construção de sentidos, mediadas pelas interações discursivas em Língua Brasileira de Sinais, demonstrando a eficácia metodológica para desencadear uma autorreflexão no professor, que almeja aperfeiçoar sua prática em sala de aula.

## Método

Para a coleta de dados, neste estudo, utilizou-se o método da autoconfrontação simples. Inicialmente, filmamos a professora protagonista do trabalho em atividade, ou seja, a professora bilíngue que atua no ensino fundamental, anos iniciais. Em um momento posterior, realizamos as sessões de autoconfrontação simples, que consistiram em apresentar para a protagonista do trabalho (a professora) o filme editado, em que aparecem os recortes selecionados pela pesquisadora, para que a professora comentasse sobre seu trabalho.

Assim, o observado passa à condição de observador de si mesmo, e pode-se dizer que nesse dispositivo o sujeito é quem produz o material a ser analisado, no momento em que filma sua própria atividade de trabalho e, posteriormente, terá a chance de confrontar-se com o que realizou enquanto estava trabalhando (CLOT, 2010).

Neste texto, buscamos narrar o processo que envolveu o uso do dispositivo de filmagem da atividade de ensino vivenciada em uma Escola Municipal de ensino fundamental de um município de médio porte, do interior do estado de São Paulo, que desenvolve um programa de inclusão bilíngue de alunos surdos, cujos vídeos oriundos do processo de filmagem contribuíram para a análise do trabalho do professor de inclusão bilíngue que atua na sala de língua de instrução Libras nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo I -1º ano a 3º e II- 4 a 5º). A estrutura adotada pelo programa inclusivo bilíngue, apresentada nos estudos de Lacerda, Santos e Martins (2016), propõem sala multisseriada – língua de instrução Libras, em que este estudo ocorreu demonstra uma experiência possível na tentativa de oferecer uma educação de qualidade ao considerar a singularidade do aluno surdo, sendo que está proposta se alinha as discussões atuais sobre a mobilidade do ciclo em direção à construção do ensino fundamental pensado por anos e dentro de ciclos. No entanto, o participante desta pesquisa foi apenas uma professora responsável pelos alunos do ciclo I.

## Resultados e discussão

A professora, na atividade proposta que aparece no excerto 1, parte do princípio de que, cada aluno traz para a escola conhecimentos construídos em suas vivências familiares e sociais. Percebe-se, na mediação pedagógica da professora, pontos de convergência com os aportes da teoria vygotskiana, pois, ela demonstra estar interessada em utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, almejando que os mesmos consigam, por meio das narrativas em Libras, dar sentido e significados à escrita da língua portuguesa, como segunda língua.

### Excerto 1:

*Nessa época, toda segunda-feira, nós sentávamos na roda de conversa e fazíamos as narrativas, né! É... todo aluno tinha que narrar o que tinha feito no final de semana, eles levavam uma folhinha pra casa, dividida ao meio, então de um lado era sábado, do outro era domingo e eles tinham, ou desenhar, ou recortar e colar alguma coisa referente ao que tinham feito ou mesmo escrever, se já soubesse escrever, tinha que escrever pelo menos uma frase sobre o que tinha realizado no final de semana e daí então, vinham as narrativas. (PROFESSORA, 2017).*

No caso deste excerto, a professora pediu para que todos os alunos se sentassem, em semicírculo, para ouvir as narrativas feitas uns para os outros. Esse tipo de trabalho, que visa a construção do conhecimento em cooperação, não exclui o professor da situação de ensino/aprendizagem, ao contrário, cabe a ele interferir e atuar como mediador e principal responsável pela organização do ambiente de aprendizagem, organizando as dinâmicas de interações em sala, aproveitando os conhecimentos cotidianos de seus alunos para promover o aprendizado dos conhecimentos científicos.

Esta forma dinâmica de organizar a aprendizagem, que propicia a interação dos alunos, em sala de aula, também, segundo o relato da professora, tem que ser inicialmente conduzida, para que os alunos compreendam como adequar seus comportamentos, possibilitando aprender com os colegas.

O caminho escolhido pela professora, permite que todos os seus alunos tenham a possibilidade de aprender por meio de suas próprias narrativas em Libras, das narrativas dos colegas e desenvolver um trabalho escrito a partir dessas discussões.

Podemos também perceber, ainda, em relação à atividade de narrativas, no excerto 2, no discurso da professora, sua preocupação com a falta de domínio da língua de sinais, pelos alunos surdos. O professor, segundo Vygotsky (1998), deveria tomar como ponto de partida, no processo de en-

sino, a bagagem que o aluno domina de conceitos espontâneos, para avançar na direção da aquisição dos conceitos científicos. O professor do aluno surdo, em sua ação mediadora, pode contar pouco com os conceitos espontâneos de seus alunos, os quais poderiam ter sido apropriados na vida cotidiana, se pudessem contar como uma língua comum compartilhada com sua família, de tal forma que os usos e costumes fossem apreendidos nas relações do ambiente familiar. Todavia, eles, em geral, não dispõem destes recursos, porque estes não foram desenvolvidos de forma suficiente, e por isso mesmo, a responsabilidade sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos torna-se maior para o professor.

Excerto 2:

*Esse aluno não, não narrava, coerentemente, a gente nunca sabia se o que ele tinha dito, realmente, procedia e na maioria das vezes a gente checava com a avó, e não tinha nada a ver o que ele tinha narrado, depois de um tempo, a gente percebeu que quando ele não era o primeiro, ele acabava copiando dos outros, o que ele tinha narrado. É... A (nome da aluna) também ela...Eles tinham muita dificuldade, eles não tinham...A língua...não tinha fluência, né! Nessa época, não tinha muita fluência. A (nome da aluna) foi uma aluna que faltou muito, né! Ela chegou a frequentar um pouco a educação Infantil, mas ela faltou demais, né! Então, quando ela veio pra essa sala, ela veio sem, sem os pré-requisitos mínimos né! E aí é correr atrás do prejuízo. (PROFESSORA, 2017).*

Portanto, a professora, perante a defasagem de conhecimento linguístico, apresentado por seus alunos surdos, se deparou com a necessidade de trabalhar, constantemente, a Libras e seus usos. Ela soube da importância da aquisição da Libras para a mediação frente à aquisição dos diversos conteúdos escolares, e coloca o ensino/aquisição da Libras como tarefa central de sua atividade docente.

Esse intento de fazer com que todos os seus alunos exponham suas narrativas em língua de sinais para o grupo revela que a professora em alguma medida conhece a relação entre linguagem e pensamento, conforme postulada pela teoria de Vygotsky (1998), em que a linguagem estrutura a forma como pensamos, sendo assim, a professora motiva seus alunos a utilizarem a linguagem para construir as narrativas em Libras, expressando assim seus pensamentos.

A atividade proposta pela professora tenta despertar no aluno a tomada de consciência de novas aprendizagens, pois permite negociar e esclarecer conceitos novos, ou conceitos que, devido à dificuldade da língua, tinham sido apropriados de maneira confusa. Essa apropriação de signi-

ficados e sentidos, em Libras e no português escrito, conduz ao desenvolvimento de aprendizagem de forma crítica, que possibilita ao aluno surdo relacionar esses conhecimentos com sua realidade, ao discutir sua compreensão e sentidos particulares, com seus colegas e professor, resultando em uma construção compartilhada e coletiva.

### Considerações finais

A professora pesquisada, em suas autoanálises, concluiu que o maior impedimento para que os alunos consigam expressar e compreender suas vivências diárias e dos seus amigos é a falta do domínio da Libras, pois, o aluno surdo, na maioria das vezes, chega na escola com um conhecimento restrito da Libras, com uma defasagem de linguagem que dificulta a compreensão e aquisição do código escrito da língua portuguesa e o acesso a conhecimentos significativos para a suas vidas.

A pesquisa aponta também para a necessidade do professor bilíngue ter pleno domínio da Libras, pois ele será o responsável por promover situações efetivas para aquisição da Libras, principalmente nos casos em que os alunos surdos são filhos de pais ouvintes e não chegam à escola fluentes em Libras e, ao mesmo tempo, em que deverá introduzir o ensino do português escrito.

Ao pensarmos a educação de surdos, que considere a diferença linguística destes, sem tentar normatizá-los, como sempre ocorreu no percurso histórico educacional, cabe enaltecer a escola em que esta pesquisa foi realizada, pois, o espaço físico investigado, configura-se como um agrupamento de alunos surdos, que preconiza o desenvolvimento dos alunos surdos com base na Libras.

O professor está dentro do processo histórico e de forma dialética influência e é influenciado por esse processo. As mudanças que ocorrem no âmbito da educação não se dão de forma isolada e sim inseridas em contextos maiores e complexos, sendo difícil percebê-los em sua totalidade, no entanto, ampliar os horizontes culturais dos professores permitirá que eles possam desvelar parcelas maiores desses processos, tornando-os atores mais conscientes.

No contexto deste estudo, o método de autoconfrontação foi útil, pois além de trabalharmos a formação continuada do professor bilíngue, através da reflexão de sua atuação, nos ajudou a pensar modos de trabalho do professor bilíngue com aluno surdo, indicando possíveis caminhos.

### Referências

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

LACERDA; C. B. F.; SANTOS. L. F.; MARTINS. V. R. O. (Orgs). **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2016.

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

# ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA: NEGOCIAÇÃO, CONTESTAÇÃO OU LUTA?

Geisa Cristina BATISTA

Dalva Maria Seewald CARVALHO

Fátima Elisabeth DENARI

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Secretaria de Estado da Educação/ Governo do Estado - Rondônia

CAPES

## Introdução

A Educação Especial e a Educação Escolar em geral são pautadas por políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, que apontam metas e ações em prol dos cumprimentos dos documentos e discursos formulados. Quando os documentos basilares das políticas educacionais adentram os portões das escolas é possível perceber como os/as profissionais da educação pertencentes aos quadros funcionais delas interpretam tais documentos e discursos e efetivamente se envolvem em ações criativas para o devido enquadramento do paradigma implantado.

Negociação, contestação ou luta, que compõem o título deste trabalho são termos extraídos da obra de Ball, Maguire e Braun (2016) intitulada **Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias**. Para a pesquisa empreendida por esses autores, houve a consideração de que a formulação de políticas, em todos os níveis, envolve ou luta, ou contestação, ou negociação entre os grupos que não se encontram dentro da máquina na fase da elaboração de tais políticas.

Por políticas se entende “[...] legislação e estratégias nacionais [...] processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). No caso das políticas públicas educacionais, os professores passam pelo processo de interpretação e compreensão para, na sequência, colocá-las em ação, ou seja, praticá-las.

No caso desta pesquisa, optou-se por analisar o *contexto dos resultados* das políticas públicas nacionais e estaduais de Educação Especial, evidenciados nos documentos de autorização de funcionamento, de currículo e de matrícula utilizados na Escola Estadual de Educação Especial do Estado de Rondônia, considerando-se como problema: qual contexto dos resultados das políticas públicas nacionais e estaduais de Educação Especial a escola em pauta se utiliza para respaldar suas atividades escolares.

Trata-se de uma instituição que oferece a Educação Especial, porém com a peculiar prática educativa de oferta do ensino pertinente à Educação Básica, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com componentes curriculares similares. A referida instituição oferece, também, o Atendimento Educacional Especializado. Essa peculiaridade justificou o empreendimento desta pesquisa.

## Método

Tratou-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que enfatizou a “[...] interpretação em contexto” (LUDKE, 2020, p. 21), pois se considerou a situação específica de uma escola de educação especial, cuja análise focou nas características específicas da sua história, de sua localização e de todo o esforço político de sua comunidade escolar.

Para a construção dos dados foi utilizada a análise documental (LUDKE, 2020). Os documentos escolares foram disponibilizados no ano de 2022 e a legislação ou outros documentos oficiais foram extraídas de sites oficiais ou cedidas, quando correspondentes à escola, pela secretaria geral, com anuência de sua direção escolar.

Para a realização oficial desta pesquisa, foi formalizado um processo na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia sob nº 0029.083170/2022-17, tramitado até 19 de maio, momento no qual a diretora escolar autorizou a efetivação da pesquisa.

A Secretaria Geral e a Coordenação Pedagógica disponibilizaram os seguintes documentos: Educacenso 2021; Parecer nº 032/CEE/RO/91, aprovado em 15/05/91 (processo nº 186/CEE/RO/90), (páginas 1 e 2); Uma página intitulada *História do CENE – Escola Estadual Educação Especial Prof. Abnael Machado de Lima*; Planos de cursos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º anos); Relação de estudantes, por turma, ano/série e turno, referente a 2022.

A partir desses dados disponíveis, empreendeu-se a análise, por meio do ciclo de políticas, descrito por Ball, Maguire e Braun (2016), especificamente, neste documento, o contexto de **análise dos resultados**.

## Resultados parciais e discussão

Os dados constantes no Parecer 032/CEE/RO/91 (RONDÔNIA, 1991a) compreendem uma análise relativa ao processo de pedido de autorização de funcionamento do Centro de Ensino Especial Professor Abnael Machado de Lima. De acordo com esse documento, a instituição funciona desde a década de 1970 e foi integrada à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação em 1981, com alterações em 1982 e 1989. Como Escola, em 1982 iniciou suas atividades com 30 estudantes em situação de deficiência auditiva/surdez e intelectual.

A Resolução nº 026/CEE/RO/91 de 17/05/1991, autorizou seu funcionamento como “[...] estabelecimento de ensino especializado” (RONDÔNIA, 1991b).

O Decreto nº 9165<sup>1</sup> de 02 de agosto de 2000, alterou sua denominação para Escola Estadual de Educação Especial Abnael Machado de Lima.

Conforme o Educacenso 2021<sup>2</sup>, seu quadro funcional comporta 16 docentes, sendo 13 professores de sala de aula, 2 professores de Sala de Recursos Funcionais (SRM), com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 professora de Educação Física. As matrículas computadas somam 70 estudantes em escolarização e 44 estudantes no AEE, totalizando 114 em 2021; e 73 estudantes em escolarização e 29 no AEE em 2022, totalizando 102 estudantes matriculados/as. As turmas estão distribuídas, conforme o quadro 1 - 2022, a seguir:

Quadro 1 - Matrículas de Estudantes em 2022

Nomes das turmas	Tipo de Atendimento	Nº Alunos	Turno		Faixa-etária
			Matutino	Vespertino	(anos)
AEE I e II	AEE	29	16	13	não consta
1º ano	Escolarização	zero	zero	zero	zero
2º ano A e B		2	2	zero	36 a 41
3º ano A, B, C e D		22	11	11	16 a 59
4º ano A, B e C		21	8	13	13 a 46
5º ano A, B, C e D		28	15	13	17 a 57
<b>Subtotal AEE: 29</b>	<b>Subtotal Escolarização: 73</b>	<b>TOTAL GERAL: 102</b>			<b>13 a 59</b>

Fonte: Relação de estudantes por turma. Em 05 out. 22.

1 Este Decreto não foi disponibilizado materialmente, nem foi localizado na *Internet*, apenas constando no carimbo escolar, embora uma das autoras já o tenha visto materialmente, em ocasião anterior.

2 Este documento foi disponibilizado materialmente. Trata-se de um recibo de fechamento do Censo Escolar, não constando, portanto, nas referências.

É possível identificar, que a educação escolar ofertada se refere à escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano - embora não haja matrícula no 1º ano, e o Atendimento Educacional Especializado. O perfil dos estudantes se refere ao público-alvo da Educação Especial, tanto na escolarização, quanto no AEE, sendo que este último serviço se refere a ações de políticas públicas implantadas oficialmente pelo Governo Federal. No caso da escolarização, embora haja Normas Técnicas emanadas pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2015) que não estimulem, tanto a LD-BEN nº 9394/96 com suas alterações (BRASIL, 1996), quanto o Decreto Federal nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) dão abertura para que possa ser ofertada. Neste caso, entende-se que se trata de espaço que não se encaixa na proposta da perspectiva da educação inclusiva da Política Nacional de Educação Especial, pois compreendeu-se que todos os/as estudantes matriculados(as) apresentam a situação ou de deficiência, ou de Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou de Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com o Educacenso 2021 - disponibilizado pela Escola - e a Relação de Alunos 2022, não se trata de Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora se observe que a faixa-etária consta de 13 a 59 anos.

Os planos de cursos anuais disponibilizados, foram elaborados em consonância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e com o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO (RONDÔNIA, 2018) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, demonstrando se tratar de ensino escolar comum, com componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Artes.

Quadro 2 – Década de ingresso por ano/série do Ensino Fundamental

<b>Década</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>TOTAL</b>
1992 a 2000	-	1	2	4	07
2001 a 2010	1	10	5	9	25
2011 a 2020	-	11	9	14	34
2021 a 2022	1	-	5	1	07
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>28</b>	<b>73</b>

Fonte: elaborado pelas autoras, conforme dados da Secretaria Geral da Escola. Em 16 nov. 2022.

Observa-se, por meio do quadro 2, que há estudantes desde a década 1990, e, considerando-se que a educação escolar ofertada se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, depreende-se que a avaliação de desempenho escolar se tem apresentado com fragilidades, tendo em vista

o tempo de escolarização efetivado, da década de 1990 até 2022. Pode-se ponderar, também, que as ações e metas propostas pelo Governo do Estado de Rondônia, no sentido de matricular estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns não obtiveram índices de assertividade em relação a esses estudantes, pois se verifica, apenas com as matrículas de 2021 e 2022, que essas continuam ocorrendo nesses anos.

É possível observar, também que, mesmo com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008 em todo o território nacional, das 73 matrículas informadas em 2022, 34 foram efetuadas na década imediatamente posterior, ou seja, de 2011 a 2020.

### Considerações finais

Objetivando responder à análise empreendida quanto ao contexto dos resultados expressados nas matrículas, nos planos de cursos anuais e nos documentos de autorização de funcionamento da escola, é possível concluir que houve um movimento na aplicação das ações e das metas das Políticas Públicas de Educação Especial que, seja por negociação, contestação ou luta para a permanência do tipo de currículo ofertado na escola, seja entre a comunidade composta pelos/as respectivos/as responsáveis pelos/as estudantes, os/as próprios estudantes, os profissionais da educação lotados na escola e a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, que a escola se inseriu num contexto educacional que a diferencia das escolas que aderiram a Política Nacional.

### Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 nov. 2022.

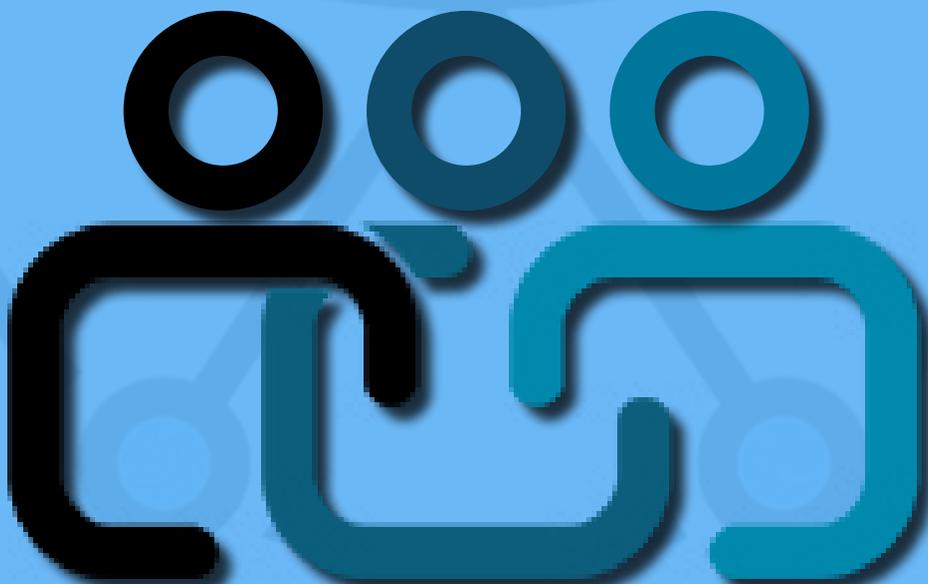
BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SECADI, Brasília. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em 20 nov. 2022.

BRASIL. Planalto. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 20 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7611 de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 20 nov. 2022.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020. ISBN 978-85-216-225—5.

RONDÔNIA. Governo do Estado de. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Porto Velho, 2018. Disponível em: [https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV\\_Referencial\\_RCRO\\_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf](https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV_Referencial_RCRO_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf). Acesso em: 19 nov. 2022.



PPGEEs  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação Especial - UFSCar

