

ORGANIZADORAS

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Fabiane Romano de Souza Bridi

Leandra Bôer Possa



CENÁRIOS, PRÁTICAS E CONTEXTOS DE PESQUISA NA LINHA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIFERENÇA – PPGE/UFSM



ORGANIZADORAS

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Fabiane Romano de Souza Bridi

Leandra Bôer Possa



CENÁRIOS, PRÁTICAS E CONTEXTOS DE PESQUISA NA LINHA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIFERENÇA – PPGE/UFSM



SÃO PAULO

2026



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C395

Cenários, práticas e contextos de pesquisa na Linha
Educação Especial, Inclusão e Diferença – PPGE/UFSM /
Organização Eliana da Costa Pereira de Menezes, Fabiane
Romano de Souza Bridi, Leandra Bôer Possa. – São Paulo:
Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-663-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-663-0

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Inclusão. 4. Diferença.
5. Pesquisa. I. Menezes, Eliana da Costa Pereira de (Org.).
II. Bridi, Fabiane Romano de Souza (Org.). III. Possa, Leandra
Bôer (Org.). IV. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Especial

Júlia Marra Torres • Bibliotecária • CRB: SP-011583/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em edição	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	studiogstock, bi0d, efe_madrid - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Kaneda Gothic, Magno Sans Variable
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Eliana da Costa Pereira de Menezes Fabiane Romano de Souza Bridi Leandra Bôer Possa

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlerth Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzinski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elislene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc
– Revista Educação Especial UFSM

Ana Claudia Pavão

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9914-3700>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7103505448590793>

Ana Claudia Balieiro Lodi

Universidade de São Paulo, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7106-172X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511353286136586>

Ana Paula da Silva Pereira

Universidade do Minho, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4611-7602>

Ana Paula de Freitas

Universidade São Francisco, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8758283696346416>

Carlo Schmidt

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1352-9141>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7185372980306847>

Carina Elisabeth Maciel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/472657463139954>

Cinara Franco Rechico Barberena

Universidade Federal de Roraima, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7874-8228>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7739517679206816>

Daniel Novaes Gomes Pereira

Universidade São Francisco, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7451805891926069>

Eleny Brandão Cavalcante

Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8839-7916>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1141653940885751>

Eliana Pereira de Menezes

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-0039>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5996369654576945>

Éric Plaisance

l'Université Paris Descartes, França

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7047-4194>

Flávia Faissal de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0225-8358>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/65455437378090>

Flavia Daniela dos Santos Moreira

Instituto Benjamin Constant, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3262-6289>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5770261192834737>

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>

Géssica Fabiely Fonseca

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-2714>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/283697327702138>

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2305518769101086>

Graciele Marjana Kraemer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5286-9611>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5002662037058558>

Hugo Dupont
Université de Poitiers, França
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-0000>

Ilonca Hardy
Goethe-Universität Frankfurt, Alemanha
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-1373>

Lucia de Anna
Università degli Studi di Roma, Itália
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5886-2565>

Leandra Boer Possa
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6833-7572>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1050405469171971>

Maria Edith Romano Siems
Universidade Federal de Roraima, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4322158349617339>

Maria Paula Machado Mello
St. John's University, Estado Unidos
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1136-0920>

Michel Chauvière
Université Paris 2, França
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1136-0920>

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>

Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

Rafael Siqueira de Guimarães
Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9864-9825>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2789271398653060>

Silvia Maria de Oliveira Pavão
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6934897603622261>

Stefhanny Nascimento Lobo e Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8705-5957>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3755539861275769>

Thomas Scruggs
George Mason University, Estados Unidos
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4611-7602>

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3170-293X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>

SUMÁRIO

Priscila Turchiello

Prefácio15

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Fabiane Romano de Souza Bridi

Leandra Bôer Possa

Apresentação21

PARTE 1

CENÁRIOS EM ANÁLISE 26

CAPÍTULO 1

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**Comparabilidade das ações de inclusão
de formação de professores entre
o Brasil e três países africanos 27**

CAPÍTULO 2

Ana Carolina Michelin Silveira

Fabiane Adela Tonetto Costas

**O que se pesquisa sobre o financiamento
da educação superior e as políticas
de inclusão dentro dos núcleos
de acessibilidade das Universidades
Federais Brasileiras?48**

CAPÍTULO 3

Mônica Zavacki de Moraes

**Educação bilíngue para surdos:
alianças e disputas no cenário educacional brasileiro70**

CAPÍTULO 4

Liane Camatti

Relações possíveis entre o diagnóstico da surdez e o cenário contemporâneo da educação de surdos:

notas sobre a construção de uma agenda de pesquisa83

PARTE 2

PRÁTICAS EM CENÁRIOS ESPECÍFICOS..... 96

CAPÍTULO 5

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Soraia Napoleão Freitas

O impacto da relação entre família e escola para o processo inclusivo do filho/aluno com altas habilidades/superdotação..... 97

CAPÍTULO 6

Katiâni do Carmo Lazzarotto

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Inclusão como princípio do ato de educar 116

CAPÍTULO 7

Maiandra Pavanello da Rosa

Fabiane Romano de Souza Bridi

Reflexões sobre acessibilidade curricular a partir das práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial 137

CAPÍTULO 8

Camila Righi Medeiros Camillo

A escola regular e a inclusão de alunos surdos/deficientes auditivos:

as singularidades e as experiências escolares 157

CAPÍTULO 9

Tatiane Negrini

Soraia Napoleão Freitas

Práticas educacionais e perspectivas curriculares para o atendimento educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação	175
---	------------

CAPÍTULO 10

Cleidi Lovatto Pires

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Escola de surdos bilíngue: experiência e artesanaria na formação de professores surdos em nível médio normal	193
---	------------

PARTE 3

CENÁRIOS DE GRUPOS DE PESQUISA DA LP3	212
--	------------

CAPÍTULO 11

Carlo Schmidt

Jéssica Jaíne Marques do Oliveira

Laura Xavier Irriguay

Transtorno do espectro autista: 13 anos de pesquisa	213
---	------------

CAPÍTULO 12

Leandra Bôer Possa

Maria Inês Naujorks

Rastros da pesquisa do GEPE/UFSM no PPGE e na LP3	237
--	------------

PARTE 4

CENÁRIOS E PRODUÇÃO DE SUJEITOS.....261

CAPÍTULO 13

Marília Rodrigues Lopes Heman

Leandra Bôer Possa

**[Im]possibilidades para pensar a escola
e a produção sujeitos agenciados numa
matriz discursiva da vulnerabilidade.....262**

CAPÍTULO 14

Anie Pereira Goularte Gomes

**Potência da singularidade intraduzível
na existência do sujeito surdo:
modos de vida subjetivados pelos discursivos
de língua, cultura e comunidade275**

Sobre as autoras e o autor 295

Índice remissivo..... 300

PREFÁCIO

Com imensa alegria recebi o convite de prefaciar esta importante obra, aceitando-o como a possibilidade de um reencontro com pessoas, estudos e análises que me possibilitaram trilhar certos caminhos acadêmicos, profissionais e pessoais que dizem muito sobre meu modo de pensar, problematizar e produzir a Educação Especial enquanto campo de saber.

Num primeiro momento, pode parecer que se trata apenas de mais uma produção bibliográfica voltada a discutir a Educação Especial, a inclusão, a diferença e suas implicações. Engano! No decorrer dos capítulos, é apresentado um exercício generoso realizado pelos autores de contar, ou melhor, compartilhar parcelas de uma história, cujos acontecimentos têm possibilitado a produção de discursos que, ancorados em saberes e poderes, permitem a análise de questões caras a muitos daqueles, como eu, que atuam em contextos educacionais.

Essa história tem se construído tendo como tempos e espaços, a trajetória acadêmica e científica de pesquisadores da linha de pesquisa 3 (LP3) - Educação Especial, inclusão e diferença, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), do qual sou egressa dos cursos de mestrado e doutorado. Com esse panorama, é possível ao leitor imaginar que minha relação com os autores é permeada por admiração e respeito pelo que tem sido proposto em termos de pesquisa em educação ao longo dos anos.

Escolho, dessa maneira, iniciar essa escrita pelos movimentos teóricos que se tornaram possíveis na análise das práticas e dos efeitos das políticas de educação especial e das políticas de educação inclusiva e suas intersecções com a noção de diferença.

Muitos dos estudos produzidos na LP3, possibilitaram a análise da emergência da educação especial como uma modalidade de ensino, uma área de conhecimento especializada na produção de técnicas que dessem conta dos marcadores que posicionam algumas pessoas como pessoas com deficiência. E, na intenção de provocar um exercício permanente de pensamento, a própria produção da linha de pesquisa, em diferentes perspectivas, convoca pesquisadores e estudiosos a olhar e problematizar as práticas em educação especial considerando as pessoas com deficiência independente dos marcadores que a constituem.

Há uma recorrência de referências à educação especial como o terreno no qual se localizam as discussões acerca da inclusão escolar. Inclusão essa que pela sua associação imediata à educação especial volta-se às pessoas com deficiência, entendidas como aquelas que materializam a diferença na escola. Com o exposto não gostaria de assumir uma postura de negação das possibilidades que se tornaram possíveis com a presença das pessoas com deficiência na escola pública, a partir da operacionalização das políticas educacionais inclusivas no Brasil. Muito menos a de quem festeja essa presença, como se o fato de se fazer visível fosse o suficiente para a mobilização de práticas inclusivas.

O que compreendo é a necessidade de uma reflexão sobre os limites de pensar a educação inclusiva restrita a grupos específicos de sujeitos, ocupando-se prioritariamente com técnicas, ferramentas e recursos que visam, sob um olhar científico, investir na correção dos déficits daqueles identificados pelo signo da deficiência. Na complexidade de uma escola pensada para promover a ordem e a normalização, sabe-se que criar espaços para que singularidades existam e diferenças sejam produzidas, não é simples. Mas, permitir a presença do outro e garantir-lhe existir, possibilita que a inclusão seja possível.

Acompanhando de perto os deslocamentos propostos no âmbito da formação em educação especial na UFSM, entendo

que os estudos propostos ao longo dos anos permitiram a compreensão de que a saída de uma condição de invisibilidade a que estavam sujeitados determinados grupos populacionais não representou, por meio das políticas de inclusão, que fossem garantidas as condições de existir em sua diferença.

A noção de diferença acaba por ser apropriada pelos discursos das políticas de inclusão na perspectiva de que precisa ser respeitada, fundando o conhecido slogan de que é necessário “respeito às diferenças”. A diferença não busca por respeito, mas por condições de existir, uma existência que é relacional e uma diferença que é da ordem do acontecimento. Apenas por meio da relação torna-se possível dar sentido a outras possibilidades de existência e de vida com o outro.

Nunca é demais repetir que temos sido interpelados cotidianamente em educação por discursos e práticas empresariais, que se ocupam do incentivo ao ensino de habilidades e competências para que tenhamos sujeitos aptos e dispostos a concorrer por postos de trabalho, cujas etapas são definidas pela eficiência em colaborar com o acúmulo de capital. Como efeito, observa-se a intensificação da precarização da vida e de processos de individualização que pouco contribuem para ser presença com o outro, no coletivo.

Nesse sentido, posiciono como ação imprescindível que pesquisadores e estudiosos da educação especial, da educação inclusiva e da filosofia da diferença, possam pôr em suspeição algumas das investidas individualizantes, historicamente atreladas às práticas de educação especial, que no tempo presente se encontram conectadas ao paradigma neoliberal.

Na contramão da inviabilidade de outras possibilidades em educação, o presente livro apresenta-se como potência ao olhar para a escola, através de diferentes metodologias de pesquisa, e mostrar a importância da presença do outro na escola inclusiva. Presença

essa que precisa ser significada com cuidado, diálogo e escuta, não com o foco em estratégias de estar com o outro para buscar assim encontrar-lhe um espaço, uma localização específica na escola, qual seja, a de incluído, de diferente, de público da educação especial.

Ao potencializar a vida, a escola coloca-se como espaço de resistência que, entre tensões e negociações, permite desacomodar modos de pensar e práticas instrumentalizadoras, voltadas a formação de sujeitos empreendedores, eficazes e de sucesso, que pouco refletem eticamente sobre suas existências no mundo e com o outro, pois precisam dedicar-se a acumular competências que lhe garantam melhores posições.

Pode-se visualizar e refletir sobre a resistência da escola nas ações do cotidiano, quando um fazer que se quer inclusivo busca pela ação coletiva, dando a estudantes e professores as condições de experimentar suas existências na e com a escola, de maneira relacional.

Aqui, sinto a necessidade de fazer um alerta. O que é referenciado como um movimento teórico possível, a partir da produção e circulação de pesquisas realizadas na LP 3, e que mira a presença do outro como condição para pensar a inclusão, não diz respeito a uma experiência relacional fundamentada na tolerância. Trata-se de uma convivência que se pauta pela possibilidade de interrogar os sentidos postos, arraigados em definições e posições de sujeito preestabelecidas.

Por esse motivo, as condições para pensar a inclusão assentam na possibilidade de estabelecimento da presença, que se coloca por meio do exercício democrático da escuta e do diálogo, permitindo criar outros tempos e outros espaços para se relacionar com o outro.

Assumindo uma postura crítica, os autores propõem-se a pensar sobre as significações decorrentes da produção de políticas de educação especial e de políticas de educação inclusiva, que atravessam a formação de professores, a produção de sujeitos

e encontram na escola condições de articulação para tecer suas próprias práticas. Para tanto, somos agraciados com um diversificado roteiro teórico-metodológico para pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O interessante é perceber, nas múltiplas vozes que se materializam por meio dos relatos de pesquisa, a preocupação em apresentar argumentos que funcionam como ponto de partida e não de ancoragem para o campo da educação especial. Os cruzamentos de olhares e lentes teóricas irrompem em fissuras para procurar colocar em suspensão verdades tomadas como inquestionáveis e práticas centralizadas em um saber científico e técnico.

A pretensão é modesta e vigorosa, trata-se de posicionar os saberes produzidos até o momento, pelos grupos de pesquisa vinculados à linha de pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença, como contribuições para a análise dos contextos educacionais inclusivos e das formas de subjetivação dos sujeitos no presente.

Os leitores terão a possibilidade de transitar pelos textos, agrupando-os a partir dos temas de interesse das pesquisas ou então, como um caminhar exploratório, que permite idas e vindas às discussões que gravitam sobre a articulação das políticas educacionais inclusivas e a produção de sujeitos e práticas, em contextos educacionais diversos. Levam à problematização dos efeitos de procedimentos específicos na demarcação de modos de vida como aqueles posicionados como deficientes e; provocam o encontro com a escola como espaço capaz de permitir ao sujeito fazer-se presença através de suas experiências, rompendo com procedimentos que se reduzem a métodos e recursos especializados.

Reitero a importância desse apanhado de pesquisas para mobilizar diferentes modos de pensar e permitir manter presente a postura política em educação, para que se possam criar as condições de possibilidade para a existência de modos de vida plurais,

que confrontam a vontade de fazer-se o mesmo em educação. Novamente agradeço a possibilidade desse reencontro e por ter, na leitura dos textos, encontrado uma dose abundante de possível para continuar a movimentar meu pensamento.

Priscila Turchiello

Instituto Federal de Santa Catarina

APRESENTAÇÃO

A **Linha de Pesquisa 3, Educação Especial, Inclusão e Diferença**, do Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, se estrutura a partir de diferentes perspectivas de análise e pesquisa da Educação, da Especial e dos processos de inclusão. Os/as vários/os pesquisadores/as concentram-se em problematizar e analisar cenários políticos, curriculares, institucionais, formativos, bem como práticas educacionais. As temáticas se caracterizam como:

Produção de sujeitos: políticas e práticas institucionais e discursivas - com pesquisas no campo da antropologia da deficiência, aspectos jurídicos da deficiência, percepção e deficiência, capacitismo, modelo social da Deficiência, questões de gênero e deficiência, mecanismos, estratégias e políticas da produção dos sujeitos e das práticas educativas na inclusão, experiências educativas e formativas e as relações com a diferença e a alteridade, discursos inclusivos e práticas de subjetivação na racionalidade neoliberal e educação e relações com a diferença na escola.

Políticas Públicas, escolarização, aprendizagem e formação de professores - com temáticas de investigação em torno das TIC na Educação, Educação a Distância e Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusiva; Serviço de Atendimento Educacional Especializado, Formação de professores para a Educação Inclusiva, processos de inclusão (educação básica, educação superior, mundo do trabalho), políticas públicas e da formação de professores em Educação Especial, políticas de acesso e inclusão na Educação Básica e Superior, práticas pedagógicas, processos e práticas de inclusão educacional.

Acessibilidade - com temáticas que abordam e problematizam e analisam as tecnologias Assistiva, acessibilidade em diferentes contextos educacionais a participação da comunidade e da família, dentre outros.

Práticas específicas do campo da Educação e da Educação Especial - considerando investigações em torno da educação de surdos, intervenção precoce, autismo, deficiências visual, Avaliação educacional e formação de professores no contexto dos transtornos de espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, dentre outras singularidades.

Na trajetória de investigações da LP3, tem-se a criação da linha em 2003. Neste período de existência, evidencia-se um (re)pensar constante da organização e reestruturação da ementa e potencialidades de problematização e leitura da constituição da realidade, primeiro em torno da Educação Especial, nome da linha até 2018, quando a mesma passa a ser nominada de **Educação Especial, Inclusão e Diferença**, tendo em vista a ampliação de temáticas e epistemes que movimentavam os trabalhos de pesquisa e a atuação da linha no PPGE.

Em 2025 a LP3 é composta por 11 professores orientadores nos cursos de Mestrado e Doutorado, tendo em torno de 22 estudantes de mestrado e 42 de doutorado.

Neste primeiro livro que pretende se constituir em uma série com volumes bianuais, tivemos como intenção colocar à disposição dos pesquisadores da linha uma oportunidade de publicação de suas pesquisas e, sobretudo, mostrar e potencializar interlocuções com a comunidade interessada nas temáticas de pesquisa desenvolvidas.

Na série Educação Especial, Inclusão e Diferença, Volume 1, intitulado **Cenários, práticas e contextos de pesquisa na Linha Educação Especial, Inclusão e Diferença**, apresentamos 13 artigos de pesquisadores formados e ou atuantes na LP3, estes estão agrupados em em blocos, a seguir nominados.

O primeiro agrupamento de artigos nomeado como **Cenários em análise** é composto por quatro textos que versam sobre políticas, práticas e ações de inclusão considerando experiências de formação e atuação que tem como contexto: a pesquisa comparativa entre o Brasil e a África, considerando cenários amplos e contextos nacionais, as comunidades surdas brasileiras e o cenário da Educação bilíngue no Brasil, o contemporâneo e a educação de surdos como agenda de pesquisa no Brasil e o financiamento da Educação superior no que se refere a Política de inclusão e núcleos de acessibilidade nas universidades brasileiras. Os textos têm como autoras as professoras da LP3 Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Fabiane Adela Tonetto Costas e as egressas do doutorado e mestrado Mônica Zavacki de Moraes, Liane Camatti e Ana Carolina Michelin Silveira.

O segundo agrupamento de textos foi nomeado **Práticas em cenários específicos**, composto por seis artigos, mostram os resultados de pesquisa envolvem o esforço das investigações em envolver a comunidade, a família e a escola, Os textos são produzidos pelas professoras da LP3 Soraia Napoleão Freitas (professora aposentada, participante na criação da linha LP3), Andréia Jaqueline Devalle Rech (egressa do PPGE), Eliana da Costa Pereira de Menezes, Tatiane Negrini (egressa do PPGE), Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Fabiane Romano de Souza Bridi e egressas do doutorado e mestrado Camila Righi Medeiros Camillo, Katiâni do Carmo Lazzarotto, Cleidi Lovatto Pires e Maiandra Pavanello da Rosa.

O terceiro agrupamento de dois textos está nomeado como **Cenários de grupos de pesquisa da LP3**, se caracterizam por exemplificar os movimentos dos grupos de pesquisa na produção de saberes que se constituem na continuidade e descontinuidade da produção do conhecimento quando as investigações se envolvem com a pluralidade de aspectos e cotidianos que são problematizados num processo de formação de pesquisadores em educação e em Educação Especial. Os textos são produzidos pelas professoras

O quarto e último agrupamento, composto por dois textos, está nomeado como **Cenários e produção de sujeitos** e mobilizam pensar como, no escopo da linha, a produção do sujeito no presente das políticas de inclusão não é fixo e dependem de uma condição histórica, social, cultural e política. Os textos são produzidos pela professora Leandra Bôer Possa e pelas egressas do doutorado Marília Rodrigues Lopes Heman (em estágio pós-doutoral no PPGE) e Anie Pereira Goularte Gomes.

Esses textos que apresentamos neste livro geram uma nuvem de palavras que por si só mostram a complexa e diversificada pesquisa realizada na linha e pela linha, evidenciando a potência da produção em educação que tem mobilizado a formação de pesquisadores e, sobretudo, o desejo de compartilhar.



Outros volumes virão, nossa responsabilidade como Linha de Pesquisa do PPGE é estar junto com os contextos e cenários da produção da educação, da inclusão e dos sujeitos. Problematicar a condição de uma sociedade em crise que tem se mostrado frágil na produção e invenção de outros modos de vida e existência.

Esperamos que este livro/volume permita a comunidade acadêmica conhecer um pouco mais da história, da pesquisa e da produção do conhecimento mobilizado na LP3, sobretudo que possa contribuir com a discussão no campo educacional, nestes 55 anos de existência do Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

Com alegria em fazer parte e compartilhar,

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Fabiane Romano de Souza Bridi

Leandra Bôer Possa

Parte

1

**CENÁRIOS
EM ANÁLISE**

1

*Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão*

COMPARABILIDADE DAS AÇÕES DE INCLUSÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE O BRASIL E TRÊS PAÍSES AFRICANOS

INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar na educação especial tem sido um desafio constante para todos os países, inclusive o Brasil. Essa situação se acentua entre aqueles mais carentes, que desejam garantir a educação como um direito humano e assegurar a educação inclusiva a todas as pessoas com deficiência, conforme prevê a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e mais recentemente a Agenda 2030 (ONU, 2015).

Muitos países, sobretudo na África, que se tornaram independentes há poucos anos, apresentam muitas carências na área de formação, como é o caso dos que são abordados neste estudo, Moçambique, Angola e Cabo Verde. Para além disso, há nesses países um número representativo da população que tem algum tipo de deficiência e que estão fora da escola e desassistidos.

O fato que aqui se expõe é que esses três países, carentes de formação de professores na área da Educação Especial, tem algumas semelhanças, entre elas a situação de pobreza, que interfere diretamente na implementação das ações de formação de professores. Moçambique é tido como o sétimo país mais pobre do mundo, segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI, 2022), 63 por cento da população de Angola vive a situação de pobreza extrema em 2022, segundo pesquisa divulgada no Jornal Voa Português, da população de meio milhão de habitantes de Cabo Verde, aproximadamente 115 mil vivem na pobreza extrema (Rtpnoticia, 2022), e por fim, o Brasil, que é a 13ª economia mundial, de acordo com o ranking da Austin Rating, de 2021, possui um quarto da população que vive na pobreza ou na pobreza extrema (IBGE, 2021).

Desses dados, é possível constatar que a deficiência e a pobreza estão intrinsecamente ligadas, com evidências que mostram

que as pessoas com deficiência são mais desfavorecidas economicamente que o resto da população. Do mesmo modo, as pessoas com deficiência têm condições de vida menos privilegiadas que o restante da população e os motivos são “baixo nível de escolarização, fraco nível de acesso ao mercado laboral, de fontes de rendimentos, de serviços, da habitação, de informação, de participação social e dificuldades de mobilidade (PNADII, 2012, p. 12)”. Isso é decorrente da dificuldade que países pobres têm de realizar a formação profissional, de disponibilizar materiais didáticos acessíveis às necessidades específicas das pessoas com deficiência, falta de conhecimento dos professores sobre as necessidades dos estudantes e a desinformação. Esses são fatores que impedem a formação educacional desse público.

Contudo, mesmo com essas dificuldades expressas, parece então, que o único caminho possível para modificar o contexto nesses países e possibilitar às pessoas com deficiência melhores condições de vida, é a educação e um dos primeiros passos para atender essa demanda é a formação de professores.

O Brasil, desde início dos anos 2000, vem realizando cooperações técnicas na área de formação de professores de Educação Especial com esses países (Moçambique, Angola e Cabo Verde). Obviamente que cada país apresenta uma história, tem sua cultura, sua política, economia diversa e diversificada e especialmente seu povo, sendo impossível aplicar os mesmos meios de formação em contextos diferentes. Há que se respeitar as particularidades de cada nação, conhecer sua história e adequar as formações com as necessidades e possibilidades de cada contexto em que a formação será realizada.

Portanto, este estudo tem por objetivo apresentar de forma comparativa o histórico de ações de formação de professores para a Educação Especial em Moçambique, Angola, Cabo Verde e a relação com o Brasil, entendendo que eles apresentam similaridades

que ao mesmo tempo os diferenciam. Justifica-se esse estudo pelo fato de as pesquisadoras estarem atuando como coordenadoras na cooperação técnica de formação de professores na área da Educação Especial, nesses contextos.

MÉTODO

A perspectiva dessa escrita está delineada, com base na realidade educacional do Brasil e dos países da África: Moçambique, Cabo Verde e Angola. Uma abordagem que busca descrever comparativamente a formação de professores nesses países, haja vista que o estudo comparado, possibilita desenvolver importantes [...] reflexões da realidade e da heterogeneidade de cada país estudado. A Educação Comparada é um processo de perceber diferenças e semelhanças, para perceber o outro e, a partir dele, se reconhecer. [...] (Ferreira; Cruz, 2022, p. 416).

O conjunto de documentos analisados, são documentos e obras relativos a formação de professores, e foram utilizados como as fontes de pesquisa, selecionados de forma a mobilizar as narrativas que possibilitaram a construção dos textos, que trataram a partir da formação de professores como o eixo condutor da análise, explorando as interfaces que compõem esse eixo, tais como: as expressões conteudistas de formação e transição, a compreensão do contexto cultural, social e histórico em que se inserem os propósitos educacionais.

Acresce-se a esse último, por exemplo, o currículo, que mesmo não tendo sido tratado de modo específico, é um dos principais elementos aliados a formação dos professores, posto que, é por meio dele que se formam as “[...] redes de ensino, de uma mentalidade curricular entendida enquanto consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam, bem como do modelo

que se veicula e no qual se fundam as ações [...]” (Silva, 2016, p. 215). Sabe-se que os documentos curriculares exercem poder sobre a produção da cultura, de sujeitos e define como se entende as funções das instituições na sociedade.

Nesse sentido, criam e recriam lugares, elaborando um mundo educacional, econômico e social por meio de um conjunto organizado de significados e práticas que estão relacionados a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento. Sabemos, no entanto, que esses documentos não conseguiriam realizar todas as insuficiências da sociedade diante dos distintos grupos e suas necessidades educativas (Silva, 2016, p. 215).

Diante disso, entende-se o currículo, como um forte elemento de análise na formação de professores, mas não somente ele, especialmente quando essa formação está associada ao contexto educacional inclusivo. Pois, se for

[...] num sentido mais amplo, ou ofertada no espaço de trabalho do professor, é certo que a formação continuada está debruçada sobre as diferentes temáticas educativas e necessidades que perpassam a escola. Ao se pensar no trabalho docente para o contexto inclusivo, é importante compreender as especificidades que permeiam esse campo (Ferreira; Cruz, 2022, p. 417).

Dito isto, as áreas de comparação, selecionadas para compor a discussão do processo formativo educacional dos países, foram extraídos a partir de questionamentos base, que possibilitaram o estabelecimento de comparabilidade, quais sejam:

- Qual o contexto social, político, cultural e econômico dos países?
- De que forma os processos de inclusão se instauraram nos referidos países, a partir do movimento de inclusão educacional mundial, a saber: Declaração Mundial sobre Educação

Para Todos” (1990); Declaração de Salamanca (1994) e as Políticas de acessibilidade e inclusão decorrentes dessas.

A partir desses questionamentos as áreas foram: contexto dos países e os processos inclusão. Essas áreas foram projetadas para a análise, dialogicamente para a formação de professores. O processo de formação continuada de professores considerando essas áreas, demonstra a complexidade com que o processo se desenvolve. Pois as mudanças são uma exigência constante, e

a formação continuada vem sendo colocada como uma necessidade em todos os setores da sociedade, tendo em vista as alterações constantes nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho (Ferreira; Cruz, 2022, p. 415).

A análise gerada, entretanto, permite compreender a importância da formação continuada aos professores, conferindo ao corpo docente que dela participa, a aquisição de saberes. Uma certificação ou um “diploma ou certificado não representa de fato a aquisição de conhecimentos ao professor e, ao que revelam as políticas de formação, estão atrelados de certa maneira à manutenção do status quo” (Bobato; Ferreira, 2021, p. 243), disso decorre a permanência da reflexão das ações realizadas do campo educacional, permitindo um agir consciente e reflexivo, onde o fazer não tome a frente do ser.

MOÇAMBIQUE: CONTEXTO DE INCLUSÃO

Moçambique é um país do sul da África com o litoral no Oceano Índico, que se tornou soberano em 1975, quando deixou de ser colônia portuguesa. A população de Moçambique é estimada em 31,26 milhões, das quais existem cerca de 475.011 de pessoas com deficiência.

Após a independência, o país viveu 16 anos de guerra o que assolou as infraestruturas social, educacional e econômica, refletindo sobre a educação e sobre as pessoas. Após o reestabelecimento da paz, em 1975 foi instituída a primeira Constituição da República e em 1990, a segunda. No entanto, somente em maio de 1992 foi promulgada uma lei, Lei 06/92 que previu a erradicação do analfabetismo e a educação como direito de todos (Lopes; Francisco; Francisco, 2020).

Desse modo, as ações de educação inclusiva tiveram início em 1998 com o Projeto Escolas Inclusivas, que tinha como objetivo desenvolver estratégias e materiais de formação para professores das escolas regulares, para atender positivamente à diversidade dos estudantes em sala de aula (MOÇAMBIQUE, 1998). O desenvolvimento desse projeto trouxe a baila a discussão sobre o despreparo dos professores.

Em decorrência dessa ação, entre outras tentativas de atender as legislações mundiais das quais Moçambique é signatária, foi desenvolvido o Plano Nacional da Área da Deficiência -PNAD I 2006-2010, que tinha como objetivos dar plena atenção nas áreas de educação, saúde, trabalho e inserção social à pessoa com deficiência (MOÇAMBIQUE, 2006).

No Relatório de Avaliação do PNAD I 2006 – 2010, no que se refere à formação de professores, foi constatado que o número de professores capacitados para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência é exíguo, o que reflete no expressivo número de alunos com deficiência fora da escola ou ainda tendo dificuldades em se manter na escola em seus primeiros anos escolares.

Assim, em 2012, o Governo de Moçambique apresentou o Plano Nacional da Área da Deficiência - PNADII 2012-2019, que tinha como objetivos Promover a plena participação, igualdade e empoderamento das pessoas com deficiência; Desenvolver competências e habilidades dos recursos humanos de modo a possibilitar

que as lideranças das associações sejam capazes de planificar, gerir, monitorar e avaliar, com sustentabilidade, as atividades preconizadas em prol das pessoas com deficiência; Garantir o envolvimento e participação das pessoas com deficiência na discussão dos seus problemas em fóruns nacionais e internacionais, bem como a troca de experiências entre países, associações e organizações de/para as pessoas com deficiência.

Em termos de desenvolvimento de competências, o Ministério da Educação definiu como estratégia, a formação inicial e continuada de professores; a capacitação de professores, sem formação pedagógica e a produção de materiais didáticos de apoio para os alunos com deficiência.

Em Moçambique, os professores podem receber formação em dois níveis, no ensino médio, oferecida pelos Institutos de Formação de Professores (IFPs), contemplando conteúdos sobre deficiência, elaborado pelo governo; e no ensino superior, em que as universidades oferecem disciplinas com diferentes programas.

Chambal e Bueno (2014, s/p) em suas pesquisas sobre formação de professores em Moçambique revelam que uma das dificuldades centrais da educação inclusiva está no “despreparo da maioria dos professores, apesar de, em alguns casos, terem concluído as suas formações iniciais ou recebido algumas capacitações em exercício”. A partir dessa conclusão, os autores chegaram a outras duas constatações, a primeira que não são ofertados cursos específicos de formação do professor especializado, ficando ao professor da classe regular a responsabilidade da inclusão do aluno com deficiência. A segunda diz respeito às disciplinas em cursos de formação docente que não contemplam conteúdo ou temas sobre educação inclusiva ou sobre pessoa com deficiência.

Nessa mesma perspectiva, Lopes *et al.* (2020) afirmam que a formação inicial dos professores em escolas de Moçambique é muito

distinta em termos de condições de formação, recursos, carga horária e conteúdos voltados às diferentes deficiências, sendo esse é um dos motivos que dificulta a imediata atuação do docente.

Somando-se a isso, Mangumbule (2015) realizou um estudo que revelou que grande parte dos professores em Moçambique reconhecem a importância da inclusão escolar. Contudo, alguns permanecem sem familiaridade e outros resistem a aceitar alunos com deficiência em sala de aula, fato que contribui com a exclusão escolar.

Atualmente, Moçambique permanece sem uma legislação própria para a educação inclusiva, sem orientações sobre sua implementação nas escolas inclusivas. “Na realidade, a implementação da educação inclusiva é feita no quadro das leis mais avulsas que regem o sistema educacional” (Lopes *et al.*, 2020, p. 20)

Portanto, é possível verificar que as ações de formação de professores para a Educação Especial em Moçambique permanecem acontecendo, buscando suprir as lacunas de anos anteriores.

ANGOLA: AÇÕES DE INCLUSÃO

Angola é um país do sul da África com o litoral no Oceano Atlântico e que, como Moçambique, foi colônia portuguesa até o ano de 1975. A população angolana é estimada em 32,87 milhões de pessoas, entre as quais 656.257 apresentam alguma deficiência, o que representa 2,5 por cento da população do país.

Em virtude do país ter vivido um cenário longo de guerra e dificuldades de estruturação social e política, no período pós independência, as primeiras ações de educação inclusiva foram iniciadas em 1977, com o desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino (SEE),

que tinha como objetivos a igualdade de oportunidades no acesso aos estudos, a gratuidade do ensino em todos os níveis, bem como o aperfeiçoamento dos docentes (ANGOLA, 2003). Com isso foram criadas as Escolas especiais e estabelecimentos para crianças deficientes, o que acabou por evidenciar a falta de profissionais com formação específica nas áreas da Educação Especial.

Contudo, somente após o período turbulento de guerra, de 2001 a 2014, percebe-se um aumento significativo no número de matrículas de estudantes da Educação Especial, devido aos “investimentos econômicos e administrativos em Angola, que impulsionaram a ampliação do acesso à educação dos alunos da Educação Especial que não foram registrados nos períodos históricos anteriores (D’Avila; Pantoja; Carvalho, 2019, p. 17)”

Esse fato, destacou novamente a emergência por formação docente. Desse modo, por meio de cooperação técnica com países como o Brasil, foram ofertados “cursos de capacitação aos docentes, produção de material pedagógico, além do apoio e criação de estruturas nas instituições escolares para educação inclusiva (D’Avila; Pantoja; Carvalho, 2019, p. 18)”. Esses cursos serviram para capacitar aproximadamente 500 professores, com o intuito de que esses servissem de multiplicadores a outros 1600 em todo o país (ANGOLA, 2017).

No entanto, segundo Lustosa e Luciano (2011) grande parte dos docentes de Angola carece de formação, pois não se sentem preparados para atender os estudantes com deficiência ou ainda apresentam rejeição.

A maior parte dos educadores beneficiou-se de formação continuada para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, no entanto, verifica-se que, a maioria ainda apresenta uma visão restritiva ou de rejeição ao atendimento de alunos com deficiência (Lustosa; Luciano, 2011, s/p).

Em termos de formação de professores para educação especial são muitas as demandas, sobretudo quando se observa que no momento da formação inicial, no Ensino Primário, que oferta disciplinas que contemplam áreas da Educação Especial, essas disciplinas são ministradas por professores não especializados na área.

Desse modo, no país é expressa uma necessidade de que o Ensino Superior assuma a formação de especialistas para todos os níveis escolares, devido à carência desses profissionais, inclusive no Ensino Superior, para cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Em Angola os professores que têm formação em nível de graduação e/ou especialização na área da Educação Especial realizaram fora do país (Lustosa; Luciano, 2011).

Em 2017, apoiado por países como o Brasil, por meio de cooperação técnica, Angola institui a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, a qual prevê em termos de formação de professores “Realizar formação contínua dos educadores enquadrada nos Planos Nacionais de Desenvolvimento da Educação e de Formação de Quadros, para instrumentalizar a prática, incentivar a investigação e a experimentação pedagógica” (ANGOLA, 2017, p. 18).

Mais recentemente, são verificadas ações voltadas à formação de professores presentes no Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola, previsto para o período de 2018-2022, no qual ao que tange à educação, tem como objetivos “garantir o ensino primário obrigatório e gratuito e a formação de professores com perfil adaptado aos novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem” (ANGOLA, 2018, s/p). Segundo Antonio; Mendes e Gonzalez, 2021, s/p) em Angola “A formação de professores e gestores em matérias de inclusão educativa é entendida aqui como um desafio fulcral para dar seguimento sólido às políticas de uma educação inclusiva”.

Atualmente, mesmo que o governo de Angola tenha instituído uma política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar, continua a enfrentar dificuldades, sendo a formação de professores apenas um dos fatores que impedem a implementação efetiva.

CABO VERDE: AÇÕES DE INCLUSÃO

Cabo Verde é uma nação localizada em um arquipélago vulcânico perto da costa noroeste da África e que assim como Angola e Moçambique, foi colônia portuguesa até 1975. A população cabo-verdiana é estimada em 555.988 mil pessoas, entre as quais em torno de 14 mil apresentam alguma deficiência, segundo o último censo realizado no país.

Contrariamente aos outros dois países, Moçambique e Angola, Cabo Verde, após sua independência, não entrou em um período de guerra, mas igualmente teve dificuldades em se organizar democraticamente e teve forte influência de países comunistas, como Cuba e Rússia.

Em sua primeira constituição em 1980, na área educacional, já fez referência a eliminação do analfabetismo e, em 1990, deu início à reforma do Sistema Educativo, com objetivo de garantir o acesso à educação a todos, cumprindo assim, a “Declaração de Educação para Todos” (Unesco, 1990).

A falta de professores com adequada formação para atender os alunos com deficiência era imensa e, em decorrência da proximidade de Cuba e Rússia, muitos foram em busca de formação específica nesses países, além do Brasil e outros na Europa.

Somente a partir do ano 2002, com o Plano Nacional de Educação Para Todos (Cabo Verde, 2002), que se estabelece, para o período de 2003-2010, políticas de formação continuada dos professores em matéria de necessidades educacionais especiais e adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades especiais, para o Ensino Básico.

Em 2003, é instituído o Plano Estratégico para a Educação, que reforça as medidas de políticas previstas no Plano Nacional de Educação para Todos, as quais objetivam: a) Integração nos programas de formação inicial e contínua dos professores do Ensino Básico Integrado de temáticas ligadas ao ensino especial e à educação de adultos; b) Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades educacionais especiais; c) Reforço continua dos professores em matéria de necessidades educacionais especiais; d) Reforço das equipas dos municípios de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem (CABO VERDE, 2003).

A partir do ano de 2003, iniciou-se uma série de cooperações técnicas, com países de língua portuguesa, como Portugal e Brasil, com capacitações de professores na área da educação especial/inclusiva.

Especificamente com o Brasil, por meio da Agência Brasileira de Cooperação, foram dois projetos Escola de Todos- Fase I, de 2008 - 2010 e Escola de Todos Fase II-2011-2015. Essas formações ocorreram nas mais diversas áreas, como Tecnologia Assistiva, Atendimento Educacional Especializado, Curso que compreende dez áreas da educação especial), Surdocegueira, Transcrição e Adaptação de Material em Braille, e construção de proposta de Língua de Sinais para o uso e ensino da população surda cabo-verdiana, o que resultou no primeiro dicionário de língua gestual cabo-verdiana. Dois desses cursos foram realizados no Brasil, os demais no próprio país. Esses professores capacitados multiplicaram seus conhecimentos a outros

colegas, expandindo sobremaneira o número de professores com conhecimento em educação especial.

O Governo de Cabo Verde, por meio do Ministério da Educação, tem como meta o desenvolvimento da Fase III, do Projeto Escola de Todos, a fim de contemplar áreas ainda não alcançadas e fortalecer as que se mantêm frágeis.

Ademais, a Universidade de Cabo Verde, que é pública, está oferecendo um curso de Mestrado em Educação especial - Domínio Cognitivo e Motor, que é o primeiro a capacitar professores para educação especial, em nível *stricto sensu*, no país. Este curso de mestrado conta com professores de Portugal, Brasil e Estados Unidos no seu corpo docente.

Sendo assim, é possível perceber esforços na tentativa de capacitar professores para atendimento ao estudante com deficiência, embora o país ainda não tenha um curso de graduação específico nesta área e muito menos uma política nacional que oriente a implantação da educação inclusiva.

BRASIL: AÇÕES DE INCLUSÃO

O Brasil é um país localizado na América do Sul, que igualmente a Moçambique, Angola e Cabo Verde, foi colônia portuguesa. No entanto, sua independência foi a mais antiga, pois ocorreu em 1822. A população brasileira é estimada em 212.600 milhões de pessoas, sendo que 17,3 milhões de pessoas apresentam alguma deficiência, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, IBGE, 2021).

Ações relacionadas às pessoas com deficiência no Brasil, podem ser vistas desde a metade do século XIX, quando se deu início

ao atendimento escolar especial para os sujeitos com deficiência, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) pelo Imperador Dom Pedro II (1840- 1889) e, três anos após, o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos no Rio de Janeiro.

Foi a partir da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que os alunos com deficiência passaram a frequentar às escolas, contudo sem formação alguma para atender às necessidades dos estudantes. Para Aranha (2005) não houve preparo algum, nem da escola, contexto escolar, materiais e professores. Os alunos que deveriam se adaptar a essas questões, não o contrário. Decorrente dessa ação, surgiram as classes especiais ou escolas especializadas e assim, deu-se a segregação.

Ações pontuais para formação de professores são garantidas desde a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), entretanto, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) determina que o acesso à Educação Básica deve ter início na educação infantil, garantindo os serviços de educação especial e matriculando todos os alunos, com condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. As diretrizes abordam dois temas, quais sejam: Organização do sistema de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; e Formação do Professor. Essas formações eram oferecidas por universidades ou por secretárias de educação de municípios ou de estados.

Foi a partir de 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem como objetivo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; educação do campo | Fundamentos da Educação Especial;

- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Para atender aos objetivos propostos, a formação de professores era condição *si ne qua non*. Portanto, dentre as estratégias propostas estavam a formação em nível inicial e continuada (Brasil, 2008).

A formação inicial foi contemplada pela inclusão das disciplinas de Libras e de Educação Especial/Inclusiva em todos os cursos de formação de professores, além do curso de fonoaudiologia do país. A inserção da disciplina de Libras em cursos do ensino superior, exigiu que houvesse curso de licenciatura em Libras, em nível de graduação. O curso foi desenvolvido e ofertado, na modalidade a distância, por várias universidades em todo o país.

Já para a formação continuada foi proposta por meio da criação de uma rede nacional de universidades públicas para realizarem oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, na modalidade presencial e a distância, nas áreas específicas da Educação Especial, incluindo o serviço de Atendimento Educacional Especializado, para contemplar professores de todas as regiões do Brasil.

Atualmente, passados 14 anos da implementação da Política de inclusão, as disciplinas relacionadas à Educação Especial em cursos de licenciatura são uma realidade e cursos de aperfeiçoamento e especialização, continuam a ser ofertados. O Brasil passou a ser referência na área da Educação Especial/inclusiva para outros países, sobretudo aqueles que tiveram contexto histórico semelhantes, como os aqui apresentados. Todavia, há muito ainda a ser feito em termos de formação de professores, ao considerarmos o tamanho, as diferentes realidades de acesso e a economia do país.

CONCLUSÃO

A formação de professores para assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas vem sendo um objetivo difícil de ser alcançado, tornando-se um entrave para os países menos privilegiados economicamente, como os países africanos aqui estudados, Moçambique, Angola e Cabo Verde.

Esses três países, ainda são nações jovens, pois se tornaram independentes em 1975. Moçambique e Angola passaram por longo período de guerra, agravando mais ainda a situação de pobreza da população, aumentando o número de pessoas com deficiência e afastando as crianças das escolas, gerando mais analfabetismo. Contudo, não há como negar os esforços atuais em reverter as condições de ensino e melhorar a qualidade da educação para os estudantes com deficiência, por meio de cooperações internacionais.

Da mesma forma, observa-se que em Cabo Verde, embora ainda não tenha uma Política de Educação Inclusiva instituída, há muitas ações internas e cooperações internacionais que procuram assegurar e orientar o desenvolvimento de uma Política Inclusiva,

assim como formações de professores nas mais diversas áreas da educação especial.

Em análise comparada, no contexto desse estudo, há um elo que une o Brasil com esses três países, que é a participação do Brasil na formação de professores na área da educação especial. Grande parte das ações de cooperação técnica recebida por esses países são do Brasil, fato que pode ser atribuído pela língua falada ser a mesma, pela facilidade de cooperações bilaterais Sul-Sul, pela aceitação dos países que consideram brasileiros “irmãos”, referindo-se a terem sido todos colônia portuguesa, por reconhecerem que o Brasil tem uma caminhada mais longa na área e que pode compartilhar as melhores práticas.

A formação de professores é uma etapa de extrema importância para assegurar a inclusão, embora não seja a única ação que garante sua promoção. Um conjunto de outras ações são necessárias para que a inclusão seja uma realidade.

Nesse contexto, foi possível concluir que há iniciativas dos governos moçambicano, angolano, cabo-verdiano e brasileiro na capacitação dos professores para atender os alunos público da educação especial, no entanto esbarra em questões políticas, geográficas, financeiras, entre outras.

Por fim, no Brasil, pelo fato da Política estar instituída há mais tempo, muito já foi conquistado, mas ainda há muito para avançar, pois percebe-se que falta um engajamento mais efetivo entre os professores da área da educação especial com os outros professores das escolas, uma vez que a inclusão é responsabilidade de toda comunidade escolar. Agora, com esse contexto, temos novos desafios para compartilhar com nossos irmãos africanos.

REFERÊNCIAS

ANGOLA, República de. Ministério da Educação. **Relatório de atividades**. Luanda, 2003.

ANGOLA, República de. Decreto Presidencial n. 187/17, de 16 de agosto de 2017. **Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar**. Diário da República, Órgão oficial da República de Angola. I Série, Nº 140, Luanda, 2017.

ANGOLA. **Plano Nacional de Desenvolvimento Nacional 2018-2022**. Luanda: Ministério da Economia e Planejamento, 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio **Projeto Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANTONIO, António; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; GONZÁLEZ, Osvaldo Hernández. Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017). DOSSIÊ - Implementação de políticas públicas para o combate às desigualdades educacionais. **Educ. rev.** 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77723>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/er/a/T4ygrdj5rH6dHYdrPxsdnzD/>. Acesso em: 3 out. 2022.

BOBATO, F. C.; FERREIRA, P. D. Estudo comparado das políticas de formação continuada para professores: possíveis reflexões a partir do Brasil e da Argentina. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 238–255, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i1.65176. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65176>. Acesso em: 3 out. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2001.

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

CHAMBAL, Luís Alfredo. BUENO, José Geraldo Silveira. **Sobre a Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva em Moçambique:**

uma perspectiva crítica. CEDES 34 (93), May-Aug 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JRBKGwPRhkwYGtHDpB6pbL/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2022.

CABO VERDE. Ministério da Educação. Plano Estratégico para a Educação. MEVRH/PROMEF. Praia, 2003.

CABO VERDE. Ministério da Educação, Plano Nacional de Educação para Todos. MEVRH/PROMEF. Praia, 2002.

D ´AVILA, Daniela Antonello Lobo; PANTOJA, Selma Alves; CARVALHO, Paulo de. Em tempos de guerra e de paz: a Educação Especial em Angola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 05 out. 2022.

FERREIRA, P. D.; CRUZ, G. de C. Formação continuada de professores no Brasil e na Argentina: Um estudo comparado das políticas de formação para o contexto inclusivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0413–0427, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14675. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14675>. Acesso em: 3 out. 2022.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. Perspectiva Econômica Global. In: Agência Brasil. Julho, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-07>. Acesso em: 3 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Ranking de maiores economias do mundo**. Mar. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=brasil%2013%20economia%20mundial&start=20>. Acesso em: 05 out. 2022.

LOPES, Bendita Donaciano; FRANCISCO, Francisco Ernesto; FRANCISCO, Vinólia Filipe Mondlane; DINIS, Tima Fátima. Educação inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. **Revista Onis Ciência**, Braga, V. VIII, Ano VIII Nº 25, maio/agosto 2020 – ISSN 2182-598X. Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/12/ARTIGO-02-Educacao-Inclusiva-em-Mocambique.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

LUSTOSA, Francisca Geny; LUCIANO, Lucas. **Cenário Atual de Angola em Face da Implementação da Educação Inclusiva**. Anpae.org.simpósio, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60593/1/2011_eve_fglustosa_lluciano.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

MANGUMBULE, J. C. Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009). In: USSENE, C. & SIMBINE, L. S., **Necessidades Educativas Especiais**: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs.), Educar-UP, Maputo, Setembro, 2015. pp. 91-100.

MOÇAMBIQUE. **Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II 2012 – 2019**. Maputo: MEC, 2012. Disponível em: http://www.rosoc.org.mz/index.php/component/docman/doc_view/175-plano-nacional-para-a-area-da-deficiencia-pnad-ii-2012-a-2019. Acesso em: 05 out. 2022.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Projeto Escolas Inclusivas**, Maputo: MEC, 1998.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Políticas e perspectivas das necessidades educativas especiais no contexto moçambicano**. Maputo: MEC-DEE, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos Humanos. Nova Iorque: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 05 out. 2022.

RTPNOTÍCIAS. **Cabo Verde pode ser o primeiro país africano sem pobreza extrema**. jan. 2022. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/economia/cabo-verde-pode-ser-o-primeiro-pais-africano-sem-pobreza-extrema_n1379549. Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2016, v. 21, n. 64. pp. 209-224. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>. ISSN 1809-449X. Acesso em: 05 out. 2022.

VOA PORTUGUES. **Pobreza extrema aumentou em Angola nos últimos três anos, indica estudo do Afrobarómetro**. maio 2022. <https://www.voaportugues.com/a/pobreza-extrema-aumentou-em-angola-nos-%C3%BAltimos-tr%C3%AAs-anos-indica-estudo-do-afrobar%C3%B3metro/6575697.html>. Acesso em: 05 out. 2022.

2

*Ana Carolina Michelin Silveira
Fabiane Adela Tonetto Costas*

O QUE SE PESQUISA SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DENTRO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS?

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o que se pesquisa é uma estratégia utilizada dentro das investigações acadêmicas. Segundo Romanowski e Ens (2006), o objetivo dessa abordagem é aperfeiçoar e aprofundar o conhecimento, bem como lançar novas possibilidades e um olhar panorâmico em relação a esse estudo. Diante disso, com a intenção de conhecer o que se produz sobre a inclusão e o financiamento da educação superior e sua relação com a acessibilidade e inclusão, construiu-se uma busca pelas produções acadêmicas dos últimos anos. Para tanto, optou-se por elaborar um estado do conhecimento que, para Morosini (2015, p. 1) refere-se à “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Elaborar um estado do conhecimento, portanto, se justifica pela possibilidade de dimensionar a produção preexistente. Sem isso, muitas questões de pesquisa podem se tornar temáticas repetitivas no campo de investigação. Ainda, Morosini (2015) revela que a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, tornam-se importantes para fundamentar o que será produzido em uma tese ou dissertação qualificada. Assim sendo, para a produção deste estado do conhecimento, elencou-se três fases: a identificação, o registro e a organização.

A primeira delas – a identificação – iniciou-se com a delimitação dos descritores de pesquisa. Assim, com os descritores elencados, partiu-se para a escolha da melhor plataforma para a seleção de trabalhos. Posteriormente, identificou-se os trabalhos que mais contribuíram com a pesquisa e fez-se o registro. O registro tornou-se a parte de elencar todas as características importantes dos trabalhos encontrados. Ademais, durante a organização, categorizou-se

os trabalhos por conteúdo, de acordo com os descritores elencados. Ressalta-se, ainda, que para a revisão de trabalhos foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e, para melhor delimitar a pesquisa, foram utilizados três descritores, que foram buscados separadamente, são eles: “Financiamento da Educação Superior”, “Núcleo de Acessibilidade” e “Inclusão na Educação Superior”.

A escolha dos descritores deu-se de acordo com o objetivo da dissertação de mestrado da autora Ana Carolina Michelin Silveira, intitulada *Acesso e permanência na Educação Superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2022. Essa pesquisa investigou como estão acontecendo as ações de acesso e permanência nos núcleos de acessibilidade das universidades federais frente aos cortes de recursos públicos governamentais na área da educação, particularmente os vinculados aos programas Prouni, Reuni e Incluir.

A INVESTIGAÇÃO DOS DESCRITORES

DESCRITOR “FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

Nessa primeira busca por pesquisas, a partir do descritor “Financiamento da Educação Superior”, foram encontrados 62 arquivos. Porém, como a análise das políticas abrange o período de 2016 a 2020, os dados foram refinados. Com esse processo, restaram 47 trabalhos. Para a escolha das pesquisas, foram lidos 47 resumos e, para ter-se um olhar mais detalhado, também foram observadas as palavras-chave, bem como seus sumários. As palavras-chave foram escolhidas de acordo com os critérios de identificação com a temática:

financiamento, Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e política. Com isso, foram selecionados nove trabalhos (oito dissertações e uma tese) que poderiam contribuir de fato com a pesquisa, cujas temáticas abrangem: acesso e permanência; execução orçamentária; financiamento da educação superior e impactos na universidade; políticas públicas de financiamento; e aspectos de gestão orçamentária.

Além disso, neste processo de busca por pesquisas a partir do referido descritor, pode-se fazer algumas inferências, tais como: grande parte das pesquisas selecionadas está localizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dos 47 trabalhos encontrados na busca (período de 2016-2020), 33 trabalhos são da UFPB. Nessa universidade existe um Programa de Pós-graduação na área da Educação Superior, denominado Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, o que pode explicar o número considerável de pesquisas em comparação a outras Instituições de Ensino Superior (IES). Ainda, nesse programa, o Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior possui muitas pesquisas que tratam de questões internas de gestão e investimento do dinheiro público, embora não tenham sido encontradas pesquisas com essa temática entre 2018 e 2020.

DESCRIPTOR “NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE”

Na primeira busca pelo descritor dois, “Núcleo de Acessibilidade”, foram encontradas 20 pesquisas. Todavia, como a análise de políticas para a produção da dissertação da autora abarcou o período de 2016 a 2020, os dados foram novamente refinados. Com esse processo, restaram dez pesquisas e, a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e análise dos sumários, foram selecionadas cinco pesquisas (três dissertações e duas teses) para a leitura e análise na íntegra. E, para a seleção desses cinco trabalhos, foram elencados aqueles que poderiam contribuir de fato com a pesquisa, novamente a partir das temáticas referidas na subseção 2.1.

A partir da seleção dos trabalhos deste descritor, inferiu-se que as instituições de onde provêm as pesquisas são todas públicas. Pode-se salientar, ainda, que duas delas são oriundas do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Além disso, há diversidade em relação às regiões a que pertencem as instituições. Ressalta-se também que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem um programa de Pós-graduação em Educação Especial. Ademais, para a escolha das pesquisas, algumas palavras-chave foram levadas em consideração, sendo elas: acesso, permanência e política. O critério para a escolha dessas palavras-chave foi opção da autora, identificando aquelas que se encaixavam na temática da pesquisa.

DESCRITOR “INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

Nessa primeira etapa, foram encontradas 26 pesquisas que envolviam o descritor “Inclusão na Educação Superior”. Entretanto, como a análise de políticas atinentes a esta pesquisa trata de um período de 2016 a 2020, os dados foram refinados. Com esse processo, restaram 11 pesquisas. A partir da leitura dos resumos, palavras-chave e análise dos sumários, foram selecionadas três pesquisas (todas dissertações) para a leitura na íntegra. Durante essa análise, percebeu-se que as pesquisas tratavam sobre questões de legislação geral. A leitura do sumário foi feita atentamente para, assim, selecionar os trabalhos, tentando encontrar uma relação com os demais descritores.

Para a seleção desses três trabalhos, foram elencados aqueles que poderiam contribuir de fato com a pesquisa, novamente a partir das temáticas já mencionadas na subseção 2.1. Após a seleção e análise, foi possível constatar que as instituições das pesquisas se configuram como instituições públicas. E, a partir da leitura dos trabalhos sobre a inclusão na educação superior, notou-se que esses apresentam sumários com descrição e detalhamento da legislação

de inclusão. Diante disso, as pesquisas encontradas e lidas na íntegra foram escolhidas partindo de algumas palavras-chave: política, inclusão e expansão. O critério para a escolha dessas palavras-chave foi novamente a opção da autora, identificando as que se encaixam na temática de sua pesquisa.

ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

DESCRIPTOR “FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

Durante o processo de construção do estado do conhecimento, pode-se analisar as contribuições de cada uma das pesquisas: no descritor “Financiamento da Educação Superior”, optou-se pela leitura das pesquisas na íntegra, em função da contribuição que estas ofereceram para a construção do referencial da dissertação da autora. A seguir, tem-se uma análise resumida de cada uma das pesquisas.

Na primeira pesquisa, intitulada Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba: *Contribuições e impasses para permanência e êxito do estudante do curso de pedagogia*, a autora Santos (2019, p. 17) traz a sua inquietação sobre o número de desistência dos alunos no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assim sendo, seu problema de pesquisa recai sobre a Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). A autora elenca que a política contribuiu para a permanência e o êxito dos estudantes cotistas do curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como tem ajudado nas questões relacionadas ao auxílio alimentação. Ainda, Santos (2019) ressalta que existem ajustes a serem feitos pelo PNAES, inclusive a propagação das informações e direitos para os estudantes, a fim

de tornar-se cada vez mais conhecido e consolidado. Por fim, a autora destaca a importância de transformar o PNAES em Lei, para assegurar a estabilidade dos estudantes, pois como Decreto o PNAES parece não garantir esses auxílios.

Na segunda pesquisa, intitulada *Gasto Público e Execução Orçamentária: uma análise da aplicação de recursos na área de extensão no âmbito da Reitoria do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, no período de 2015 a 2017*, Netto (2019) afirma que a extensão deve ter como objetivo a articulação entre a universidade e a sociedade. Diante disso, o autor analisa como o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) vem desenvolvendo as ações de extensão num período de cortes de investimentos na educação, utilizando como recorte temporal o período de 2015 a 2017. O autor contribui, ainda, para a pesquisa de dissertação da autora deste artigo quando elenca que a promulgação da EC 95/2016 limita o investimento, entre outras áreas, para a educação, reduzindo substancialmente a aplicação de recursos públicos. Sendo esse, portanto, outro fator que pode ter ocasionado o corte orçamentário no exercício de 2017 dentro da gestão do IFPB. Já a terceira pesquisa que contribui com esta pesquisa se intitula *Auditoria interna como instrumento de Gestão Pública: análise da sua utilização pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)* (2019). Como objetivo, esse estudo analisa a utilização das auditorias para avaliação e investimento público dentro das universidades. Dentre as contribuições encontradas, elenca-se o caminho do dinheiro público dentro das auditorias e seus processos de fiscalização.

A quarta pesquisa se intitula *Guia Prático de Gestão dos Contratos Administrativos com Ênfase nas Orientações Jurisprudenciais do Tribunal de Contas da União: uma contribuição para a Universidade Federal da Paraíba* (2017). Nesse trabalho, Oliveira (2017) tem como objetivo analisar a gestão dos contratos administrativos da UFPB, com ênfase nas orientações jurisprudenciais do Tribunal de Contas da União (TCU). Para o autor, a importância do Tribunal de contas

da União está em avaliar se ocorreu a execução e a fiscalização do contrato. O autor investiga os contratos de serviços prestados que continham dois principais objetos: a construção de um Restaurante Universitário para a comunidade acadêmica da UFPB e outro relacionado à prestação de serviços (elaboração de projetos) junto à Prefeitura Universitária. Diante da análise do dinheiro público, Oliveira (2017) contribui para essa pesquisa elencando que a duração desses contratos está diretamente ligada à necessidade do dinheiro público e como é planejada a execução e elaboração dos projetos. O autor também salienta o papel do gestor público na fiscalização e contratação de qualquer empresa diante do recurso.

A quinta pesquisa intitula-se *Financiamento da educação superior privado-mercantil: Incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais* (2016) e, neste trabalho, Filho (2016) discorre sobre a problemática do financiamento da educação privada com recursos públicos, visto que as instituições privadas possuem dois tipos de benefícios: isenção fiscal e financiamento estudantil. O objetivo do estudo é analisar o financiamento da educação privada no país, cujos maiores grupos educacionais que recebem incentivos fiscais são: Estácio Participações S. A.; GAEC Educação S.A; e Ser Educacional S.A – que também tem ações na bolsa de valores. Para essa concessão de benefícios, as principais formas são o Prouni e o FIES. O recorte temporal de investigação é de 2007 a 2015 e teve como justificativa o período em que os grupos entraram com as ações na bolsa de valores. O autor revela o crescimento dos pedidos de financiamento e as inscrições nas atividades do Prouni, principalmente em 2013 e 2014. Como considerações finais, Filho (2016) resalta que a legislação brasileira corrobora com o processo de financeirização da educação superior privada, visto que ainda existe uma permissividade do ingresso do capital estrangeiro e da influência dos organismos internacionais. Na sexta pesquisa, intitulada *Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira* (2016), a autora tem como objetivo

verificar se o ENEM, a partir de sua reformulação, no ano de 2009, tem contribuído para a democratização do acesso à educação superior na Universidade de Brasília (UNB). Segundo a autora, em 2009, 11 anos após a criação do Exame, o MEC colocou em prática o que antes era um projeto apresentando à ANDIFES uma proposta cuja principal premissa apoia-se na ideia de “unificação dos processos seletivos das IFES, a partir da vinculação do Enem ao SiSu” (MEC, 2009). Com isso, o novo Exame foi adotado ano após ano para o ingresso no ensino superior, sendo normatizado pela Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. O discurso em relação ao ENEM é de que ele pode democratizar o acesso às universidades brasileiras. Contudo, a autora afirma que para uma mudança ocorrer deve-se ter “o investimento maior na esfera pública e controle da rede privada, de forma a garantir a transparência da aplicação dos recursos e a qualidade dos cursos ofertados” (LOURENÇO, 2016, p. 49).

Na sétima investigação, intitulada *Financiamento da educação superior brasileira: um estudo de revisão integrativa de literatura*, Regner (2019) faz uma pesquisa bibliográfica nos portais: Portal de Periódicos da Capes, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Brasileira de Educação (BBE), Portal do Instituto Anísio Teixeira (Inep) e Repositório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com os descritores: “Financiamento” and “Educação Superior” or “Financiamento” and “Ensino Superior”. O período de investigação foi de 2005 a 2017. Nos quatro portais pesquisados, foram selecionados 52 trabalhos para análise final, os quais foram divididos em duas categorias: políticas de financiamento da graduação e pós-graduação; e fontes e modelos de financiamento. Nas considerações finais, a autora afirma que as pesquisas encontradas ainda têm um número pequeno, o que implica na maior necessidade de pesquisas. Ademais, no período de 13 anos houve uma distribuição regular de pesquisas sobre o financiamento da educação. Ainda, é importante elencar que o financiamento da Educação Superior está diretamente ligado aos termos expansão e democratização.

Na oitava pesquisa, que se intitula *Financiamento Público para o ensino superior privado no Brasil: uma análise crítica do FIES e PROUNI*, Novaes (2017) tem como objetivo analisar as políticas públicas de financiamento para a educação superior privada no Brasil, evidenciando o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a sua relação com a democratização de acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, a partir da década de 1990. Para a análise, o autor observa e pesquisa o Prouni e o FIES, investigando os relatórios de execução orçamentária dos programas e o número de matrículas do Censo da Educação Superior. Diante disso, a investigação busca estabelecer o papel do Estado, no viés do liberalismo que se caracteriza por um amplo processo de privatização. Como considerações finais, pode-se salientar o Prouni e o FIES, dadas as devidas diferenciações estratégicas de cada governo, os quais assumem o viés das políticas neoliberais sob a roupagem de atender a classe trabalhadora, qualificando-os, com o propósito de adequá-los à nova demanda do mercado global.

Por fim, na nona e última investigação, denominada *Políticas Públicas de expansão e de financiamento da educação superior: implicações sobre as instituições de Ensino Superior em Campina Grande-PB*, Brasileiro (2017) tem como objetivo de estudo analisar as políticas públicas de expansão e de financiamento do ensino superior, bem como suas implicações às instituições públicas e privadas de ensino superior da cidade de Campina Grande-PB. Para isso, a autora apresenta um detalhado estudo sobre as políticas de financiamento, constando a Constituição de 1934, que garante a gratuidade do ensino. Ao longo deste estudo, Brasileiro (2017) elenca os organismos internacionais: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência e a Cultura (UNESCO) como fortes influenciadores da política de privatização da educação superior brasileira. Dentre as constatações da autora, ela relata um aumento do número de vagas nas instituições de ensino particular, ou seja, os programas

direcionados às instituições particulares propiciaram esse aumento de estudantes. Contudo, Brasileiro (2017) enfatiza que o setor público passou por dificuldades no repasse de verbas no que diz respeito à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

ANÁLISE DOS TRABALHOS DO DESCRITOR “FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

O Descritor “Financiamento da Educação Superior” foi utilizado, durante a produção da dissertação da autora, com o objetivo de analisar como a educação superior brasileira tem se construído em relação aos seus recursos disponíveis. Concomitantemente a esse descritor, foi também pesquisado “Cortes de Recursos na Educação Superior”, porém, nenhum trabalho foi encontrado no período de 2016-2020. Ademais, também se pesquisou “Corte de Recursos para a Educação Superior” e não foram encontradas investigações. Desse modo, verificou-se, a partir da inexistência de trabalhos que abordavam o corte de recursos, a necessidade de pesquisar e aprofundar as investigações nessa temática.

Ainda, ressalta-se que, com a investigação sobre o financiamento da educação superior, é possível pressupor que o corte de recursos governamentais não tem sido abordado como tema em pesquisas de mestrado e doutorado. Os trabalhos encontrados não fazem menção às políticas de inclusão na educação superior de pessoas com deficiência, embora tragam algumas informações sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que é responsável pelos recursos para a permanência estudantil na educação superior.

Entretanto, as pesquisas elegidas, apesar de apresentarem diferentes títulos e/ou questões temporais, assemelham-se em relação

às temáticas e estruturas, constatando-se que: o histórico detalhado das políticas de financiamento, bem como as análises de orçamentos das universidades, apareceram na maioria dos trabalhos; os autores também analisam a influência dos organismos internacionais no financiamento das políticas de educação superior e, dentre os presentes, constam Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional; os autores também relacionam o financiamento com as políticas de acesso e expansão da educação superior no Brasil; os trabalhos analisam repetidamente os programas: Prouni, Reuni e FIES; oito dos nove trabalhos lidos na íntegra trazem dados do Censo Escolar da Educação Superior; dentre as pesquisas, encontramos metodologias associadas ao marxismo e à análise do papel do Estado quanto à realidade social; além de dois dos trabalhos apresentarem análises a partir do materialismo histórico-dialético, um trabalho utilizou o termo antagonismo, de Karl Marx, em uma pesquisa que apresentava a abordagem sócio-histórica; por fim, em relação à análise de dados, dois dos trabalhos apresentavam análise de conteúdo segundo Bardin (2011).

Assim, para a produção da dissertação, diante desse contexto, procurou-se apresentar como tem sido pesquisada, abordada e financiada a educação – no que tange à Educação Superior –, com vistas a compreender o modo que os programas de expansão e democratização da educação superior vêm sendo operacionalizados.

DESCRIPTOR “NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE”

Sobre as questões relacionadas às políticas de inclusão, Pereira (2017) aborda tal temática, na primeira pesquisa, sob o título *Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: Percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA*, com o objetivo de investigar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na UFMA, através da política institucional

que foi criada depois do Programa Incluir. Nesse sentido, políticas de inclusão são analisadas a partir de um referencial teórico histórico-cultural. Pereira (2017) enfatiza que a legislação educacional brasileira sempre procurou atender aos interesses corporativos do Estado. Sobre o programa Incluir na UFMA, ressalta-se que este foi essencial para a estruturação do núcleo de acessibilidade da universidade, servindo como instrumento socioeducacional que estabelece parceria com toda a instituição. Após a análise das entrevistas, a autora destaca que, em relação aos objetivos do programa Incluir, encontram-se: barreiras físicas na construção da Universidade, as quais tornam-se desafios, uma vez que, para sanar tais demandas, são necessárias obras estruturais; falta de intérpretes de libras, no que tange à comunicação; e nas questões pedagógicas os desafios se refletem no atendimento das dificuldades dos estudantes, como AEE, orientação dos professores e demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

Na segunda pesquisa, *Ações do núcleo de acessibilidade na EAD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência*, Renata Andrea Fernandes Fantacini (2017) ressalta que os polos presenciais se tornam os locais que os núcleos de acessibilidade funcionam e prestam os serviços necessários aos estudantes e professores. Após as avaliações do SINAES, em 2012, houve uma grande preocupação com as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência nos cursos de EaD. Assim, para alcançar e mensurar os resultados, a autora realiza uma pesquisa de satisfação com os estudantes matriculados nos cursos de EaD da instituição. Desse modo, consegue-se perceber que a pesquisa de satisfação é importante para a universidade ter um *feedback* de suas ações de acessibilidade em relação aos estudantes com deficiência, e que mais da metade dos estudantes, nesta pesquisa, sentem-se satisfeitos com o serviço do núcleo. Logo, conclui-se que, nas ações para a EaD, o núcleo tem feito diferença na vida desses estudantes.

Na terceira investigação, intitulada *Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência*, Marcilia Maria Soares Barbosa Macedo (2016) busca perceber como se dá a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE). A pesquisa se configura metodologicamente como fenomenológica, a partir de um estudo de caso com coleta de dados instrumentais e análise qualitativa. Para tanto, foram realizadas entrevistas com uma estudante que recebe atendimento do núcleo e com uma profissional servidora do núcleo de acessibilidade. Diante das análises, a autora elenca que o serviço de acessibilidade da universidade beneficia a estudante. Percebe-se, desse modo, como a Universidade vem estruturando esse serviço, visto que a profissional afirma que, apesar de recente, o núcleo vem se esforçando para garantir a permanência dos estudantes no meio digital.

A quarta pesquisa, *Desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas universidades estaduais do Paraná: foco na UEL*, de Thayara Rocha Silva (2017), tem por objetivo investigar como se dá a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior dentro de 7 universidades estaduais do Paraná, com foco na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Diante dos resultados, encontrou-se: transformações arquitetônicas, adaptações físicas, aquisição de equipamentos e materiais específicos que exigem alguns estudantes da Educação Especial. E, em relação às dificuldades, teve-se: insuficiência de equipamentos, acessibilidade física ainda precária para alguns casos e falta de recursos físicos, arquitetônicos, pedagógicos e humanos.

Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional, de Marla Vieira Moreira de Oliveira (2017), é o título da quinta pesquisa, que tem por objetivo analisar a experiência

e as condições de acessibilidade no vestibular da Universidade Regional do Cariri (URCA) e na avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência visual na Instituição. Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário aberto e a entrevista semiestruturada. O instrumento foi aplicado com professores e coordenadores dos cursos de graduação. Percebeu-se, com a análise de dados da autora, que a instituição tem a possibilidade de elencar e solicitar recursos de acessibilidade, como: leitor, transcritor e avaliações em Braille, tanto no ENEM quanto na prova para o mestrado. Constatou-se também que há diferenças e similaridades nas necessidades entre pessoas com baixa visão e cegueira.

Análise dos trabalhos do escritor “Núcleo de Acessibilidade”

Os textos referentes ao descritor “Núcleo de Acessibilidade” foram selecionados com o objetivo de apoiar a análise das medidas de acesso e permanência, bem como conhecer como é desenvolvido o trabalho dos núcleos de acessibilidade nas universidades brasileiras. Dentre as pesquisas, quatro mencionam o histórico da educação especial desde a antiguidade até os dias atuais, perpassando o histórico da exclusão, integração até a inclusão. Trazendo também o contexto da educação especial no Brasil, das cinco pesquisas lidas na íntegra, três delas referem-se à contribuição do Programa Incluir. Ainda, duas analisam a inclusão na educação superior com um viés histórico-cultural. Logo, as investigações que aqui são mencionadas contribuem, sem dúvidas, para essa pesquisa, pois tornaram possível a análise das medidas de acesso e permanência durante a estruturação desses núcleos de acessibilidade, além de também analisarem a Política Nacional da Assistência Social, que contribui para pensar-se sobre os recursos da inclusão das pessoas com deficiência. Isso porque, com o término do programa Incluir, o recurso para acessibilidade e permanência vem incluído no recurso do PNAES.

DESCRIPTOR “INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

O primeiro trabalho desse descritor intitula-se *Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB* (2017) e objetiva analisar as contribuições das políticas de inclusão da educação superior para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no Centro de Comunicação, Turismo e Artes, da Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB). Nesse viés, Silva (2017), diante da análise de dados, evidenciou que o Reuni foi uma ferramenta importante para a ampliação do número de estudantes na universidade, assim como também ajudou a garantir a permanência dos estudantes na Instituição. Em se tratando do PNAES, ele foi muito importante para a criação da PAED, que disponibiliza para os estudantes com deficiência equipamentos, materiais e um atendente pessoal (um bolsista apoiador). Com isso, percebe-se que o PNAES contribuiu não apenas para a permanência, mas também para as questões de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O segundo trabalho intitula-se *A expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS* e, nele, Felipe Vieira Gimenez (2017) inicialmente conceitua as categorias do materialismo dialético. A pesquisa objetiva analisar a “Bolsa Permanência UFMS”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como estratégia para favorecer a permanência de alunos nos cursos de graduação presencial, *campus* de Campo Grande/MS, nos anos de 2013 a 2015. Segundo o autor, o Governo Lula foi marcado pela concessão de direitos básicos ao povo brasileiro e, nesse período, o investimento na educação superior deu-se através dos programas Reuni, Prouni e Programa Incluir. Outro ponto que contribui com essa pesquisa está na Assistência Estudantil, a qual é necessária para o processo de permanência. Segundo o autor, a Assistência Estudantil pode ser uma forma de garantir o direito social, pois tem por objetivo a permanência.

O terceiro trabalho, intitulado *Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS* (2016), tem por objetivo analisar a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Segundo a autora, a estrutura e o funcionamento da educação superior brasileira definiram-se principalmente com a aprovação da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária. Assim, a autonomia das instituições foi alcançada. Semelhantemente a outro trabalho aqui analisado, a presente dissertação analisa os governos Lula e Dilma em relação aos programas e investimentos na educação superior. Diante disso, Santana (2016) destaca que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não abandonou a lógica neoliberal, pois contava com investimentos no setor privado, porém comprometeu-se com a minimização das desigualdades na inclusão social. Além disso, o Decreto nº 55.551, de 20 de outubro de 2020, foi o pontapé inicial do governo Lula para a estruturação e o desenvolvimento das Universidades.

ANÁLISE DOS TRABALHOS DO DESCRITOR “INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

Em relação aos tópicos de análise dos trabalhos do descritor “Inclusão na Educação Superior”, constatou-se que as três pesquisas mencionadas caracterizam-se por um estudo de caso. Os trabalhos são parecidos em sua essência, trilhando o histórico da educação superior, a legislação da educação especial e seus avanços desde a constituição de 1988. E, refletindo sobre a semelhança dos trabalhos, percebemos que as universidades têm a necessidade de investigar as ações de acessibilidade, o funcionamento do núcleo de acessibilidade

e escutar os estudantes. Assim, as constatações sobre a inclusão na educação superior advindas dos três trabalhos mostram que só houve efetivação das políticas de inclusão a partir de um movimento externo coordenado pelo Governo Federal.

Sobre isso, é importante lembrar que no Brasil enfrenta-se, durante bons anos, uma série de acontecimentos, principalmente nos últimos 13 anos com a elaboração e aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, de 2008, que foi aprovada no governo Lula. Ademais, perceber-se-á que as autoras dos dois últimos trabalhos elencam os feitos dos governos Lula e Dilma, o que, com o período de investigação desta dissertação, possibilitou o reconhecimento desse período de governo como fundamental para a estruturação dessas políticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, desenvolvido a partir da dissertação da autora – que teve como objetivo geral “investigar como as medidas de acessibilidade e inclusão estão sendo desenvolvidas nos núcleos de acessibilidade das IFES frente aos cortes de recursos públicos na área da educação para a inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais” – buscou apresentar o estado do conhecimento utilizado na referida pesquisa. Nesse sentido, ressalta-se que o estado do conhecimento tornou-se uma ferramenta potente para a verificação e revisão do panorama geral das temáticas existentes. Diante disso, os descritores utilizados – “Financiamento da Educação Superior”, “Núcleo de Acessibilidade” e “Inclusão na Educação Superior” – se relacionam diretamente com a temática da dissertação, culminando, desse modo, em trabalhos com temáticas que acrescentam e direcionam a pesquisa principal.

Dessa maneira, a partir da análise, no descritor “Financiamento da Educação Superior”, identificou-se muitos trabalhos em que as temáticas abordavam o histórico das políticas de financiamento. Foi, portanto, a partir da história que se pode identificar os fatores que interferem na atual conjuntura do sistema educacional superior no Brasil. Nesse sentido, constata-se que o perfil elitista sempre esteve presente, desde a criação dos primeiros cursos superiores, e que, com a criação das políticas de permanência, iniciou-se um processo de democratização dessas vagas. Ademais, os cortes ocasionados do período de 2016 a 2020 não têm sido mencionados nas pesquisas, porém, os autores trazem as consequências do planejamento sobre a expansão da educação superior.

Já no descritor “Núcleo de Acessibilidade”, identificou-se trabalhos com estruturas extremamente parecidas, trazendo o histórico e as políticas de inclusão na educação superior, principalmente para pensar-se sobre os recursos que contribuem para a inclusão e permanência das pessoas com deficiência. Assim, tais trabalhos fizeram um *link* com o Descritor “Financiamento da Educação Superior”, em relação às políticas presentes. Por fim, no Descritor “Inclusão na Educação Superior”, pode-se salientar que os trabalhos também fazem menção aos programas já citados no Descritor “Financiamento da Educação Superior”: o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Incluir.

Conclui-se, portanto, que o estado do conhecimento, para a elaboração, produção e divulgação desta pesquisa, foi muito importante para dimensionar a produção preexistente relacionada aos descritores elencados, visto que tal abordagem possibilitou ter-se um novo olhar sobre muitas questões de pesquisa que já vêm sendo exploradas na comunidade científica e acadêmica, porém, com objetivos distintos. Desse modo, fica evidente que o estado do conhecimento possibilitou uma visão ampla e atual em relação aos objetivos propostos na dissertação, agregando conhecimento à pesquisadora.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASILEIRO, Diana Simões. **Políticas públicas de expansão e de financiamento da educação superior**: implicações sobre as instituições de ensino superior em Campina Grande- PB. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EaD de uma Instituição de Educação Superior privada e a Satisfação dos estudantes com deficiência**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos - Tese (Doutorado em Educação Especial), 2017.

FILHO, João Ribeiro dos Santos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil**: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais. 278 f. Tese (Doutorado/ Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8626>. Acesso em: 6 nov. 2020.

GIMENEZ, Felipe Vieira. **Expansão e inclusão na educação superior**: a bolsa permanência na UFMS. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 145 f, il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20129>. Acesso em: 8 nov. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Revista de Educação** (Santa Maria), v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MACEDO, Marcília Maria Soares Barbosa. **Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)**: a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016.

NETTO, João Correia Lira. **GASTO PÚBLICO E EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA**: uma análise da aplicação do gasto na área de extensão do Instituto Federal da Paraíba? IFPB no período de 2015 a 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior) - Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6474934/joao-correia-lira-netto>. Acesso em: 02 jun. 2020.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. **FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO FIES E PROUNI**. 139 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017). Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82814>. Acesso em: 25 nov. 2020.

OLIVEIRA, Delosmar Constantino de França. **Guia Prático de Gestão dos Contratos Administrativos com Ênfase nas Orientações Jurisprudenciais do Tribunal de Contas da União**: uma contribuição para a Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2017.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Acessibilidade e Ensino Superior**: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri–Urca sob a perspectiva da avaliação educacional. 2017.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior**: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1926>. Acesso em: 7 out. 2020.

REGNER, Rosana Nadja Silva Rego. **Financiamento da Educação Superior Brasileira**: Um estudo de revisão integrativa de literatura. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30548>. Acesso em: 8 nov. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2JuHfn2>. Acesso em: 2 de março de 2022.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência na educação superior-estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SANTOS, Fabiana Ramalho dos. **Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba**: contribuições e impasses para permanência e êxito do estudante do Curso de Pedagogia. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/browse?type=author&value=Santos%2C+Fabiana+Ramalho+dos>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SILVA, Lidianne Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior**: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, Sérgio Ricardo Figueiredo de. **Auditoria interna como instrumento de gestão pública**: análise da sua utilização pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). 2019. 75 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16564>. Acesso em: 2 out. 2020.

3

Mônica Zavacki de Moraes

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:

**ALIANÇAS E DISPUTAS NO CENÁRIO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-663-0.3

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das políticas linguísticas na educação de surdos vem me acompanhando durante minha prática profissional como professora de Libras. Ansiedades e indagações diante dessas práticas e políticas vêm motivando meu envolvimento com a pesquisa, voltando meu olhar para diferentes discursos que circulam em torno da noção de *educação bilíngue para surdos*.

Assim, ao buscar empreender este estudo, partindo das condições históricas sobre os discursos da educação bilíngue para surdos, filio-me a Foucault. Nessa empreitada de trilhar uma descontinuidade histórica, recusei um trabalho de origem, cavoucando as rupturas históricas com o intuito de analisar a *Herkunft* - proveniência da relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa e a *Entstehung*- emergência de uma Política de educação bilíngue para surdos na Contemporaneidade. A rigidez da crítica que Foucault estabelece à origem produz-se com a investigação desses termos sob uma dimensão da genealogia, para reconstituir o papel da história.

Busquei no Instituto Nacional de Educação de surdos a materialidade da pesquisa por entender como o principal espaço de escolarização da história da educação de surdos do Brasil. Seu caráter histórico foi sem dúvida minha maior motivação para entender a emergência de uma Política de Educação Bilíngue para surdos na contemporaneidade.

O contato com esse lócus e os materiais trazidos na bagagem possibilitaram-me pensar na composição de um *corpus* analítico composto por 19 documentos, entre eles legislações, relatórios, almanaques, atas, cartas elaboradas pela comunidade surda brasileira, pesquisadores, profissionais, entidades etc.

Falar desses documentos significa que a “linguagem implica entender de uma nova maneira o próprio conhecimento” (Veiga-Neto, 2005, p. 110). Ao analisar a materialidade, percebi que os discursos são produtos de uma problemática construída, e que colocam em funcionamento acontecimentos que vão ajudando a compor a episteme da história da educação de surdos. Nessa perspectiva, tomo o entendimento de Foucault (2006) de que os discursos são práticas organizadoras da realidade.

Essa pesquisa tentou mostrar despretensiosamente algumas problematizações sobre os processos de negociação das Políticas de Educação Bilíngue para surdos no Brasil e as Políticas de educação inclusiva.

Olho para o cenário contemporâneo da educação de surdos buscando os diferentes discursos que circulam em torno de uma noção de política de educação bilíngue para surdos. Porém, para entender como esses diferentes discursos vêm tomando força no atual contexto educacional, olhei para trás para compreender como esses discursos emergem como condições de possibilidade para a inclusão dos sujeitos surdos na contemporaneidade.

Diante de inúmeros embates em torno de uma política linguística na educação de surdos, vi na pesquisa uma possibilidade de entender como se deu essa constituição no Brasil, para que hoje pudéssemos problematizar os processos de negociação entre duas línguas: Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

No atual momento, em que temos um Plano Nacional de Educação reformulado, talvez valesse a pena voltar o olhar para o cenário da comunidade surda e perceber como essa vem fazendo parte das novas formas de governo social. Desde minhas primeiras incursões aos materiais de pesquisa, sempre estive atenta na forma como a comunidade surda vem se constituindo no atual contexto educacional.

Corroboro com Camatti (2011) sobre como a comunidade surda gera um movimento de resistência, e, dessa, forma, os grupos minoritários são seduzidos ao governo de suas condutas. Nesse sentido, entender como a possibilidade de resistência, conforme Castro (2009, p. 387) opera “não é no sentido da denúncia moral ou reivindicação de um direito determinado, mas da ordem da estratégia e da luta. No primeiro volume da História da Sexualidade, Foucault (2011b) tem uma preocupação com as formas metodológicas de conversar sobre o estatuto das resistências. Dessa forma, o termo resistência é tomado como uma relação de forças e conflitos que acontecem no interior das micropolíticas que atuam resistindo aos efeitos microfísicos do poder. No seu texto intitulado — O sujeito e o poder, Dreyfus e Rabinow (2010, p. 277- 278) fazem alguns apontamentos sobre as lutas micropolíticas:

1. são lutas transversais: não se confinam a países, governos específicos etc.
2. não são lutas que visam os efeitos do poder, mas antes criticam o poder não controlado sobre os indivíduos, saúde, vida, morte,;
3. são lutas imediatas: não esperam uma solução para seus problemas no futuro;
4. são lutas que questionam o estatuto do indivíduo: de um lado afirmam o direito de ser diferente e enfatizam o que os torna individuais, são batalhas contra o ‘governo da individualização’;
5. O modo pelo qual como o saber circula e funciona, suas relações com o poder;
6. Quem somos nós? O principal objetivo dessas lutas é atacar, não tanto ‘tal ou tal’ instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder.

Nos últimos anos, penso que a comunidade surda enquanto organização social vem perdendo forças na medida em que os

sujeitos surdos conquistam espaços simbólicos de *expertises* nas universidades, escolas, cargos... E, se pensarmos bem, esse enfraquecimento da comunidade interessa e aparece como efeito tanto dos movimentos de governo da própria comunidade (que pleiteia ocupar mais espaços), quanto das próprias políticas de inclusão (que abre espaços de formas bastante determinadas e interessadas).

Ao tratar da questão das micropolíticas, percebemos a produtividade de aliar os conceitos de resistência, comunidade e governamentalidade para pensar como o governo dos corpos na especificidade e no conjunto (biopolítica) é operado não somente pelo Estado, mas também pela comunidade, escola, família, etc, em uma rede de relações de saber/poder, que formam um dispositivo político e histórico. Sendo assim, concordo com Deleuze (1992, p. 120) quando diz que 'a política antecede o ser', ou seja, sempre estamos em uma situação política. Dessa forma, quero deixar claro que uma micropolítica não é entendida como algo menor, micro, mas algo que está sempre em movimento, como algo que escapa ao maior, tecendo brechas e fissuras.

Outros senhores que chamo para a conversa, para falar sobre comunidade, são Zygmunt Bauman e Nikolas Rose. Bauman (2003), especificamente em sua obra "Comunidade: a busca por segurança no mundo atual" sugere uma explicação sobre esse modo de organização.

Os significados e sensações que as palavras carregam não são, é claro, independentes. 'Comunidade' produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra 'comunidade' carrega – todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar mas que não alcança mais (Bauman, 2003, p. 07).

O fortalecimento da comunidade surda vem tornando-se cada vez mais forte no cenário educacional brasileiro. Surdos, familiares, professores, estão envolvidos com as políticas educacionais e linguísticas atuais, em prol de uma educação bilíngue para surdos.

Este capítulo visa mostrar como a articulação das minorias linguísticas, no caso a comunidade surda, vem tomando contornos na emergência de novas formas de governo.

COMO RESISTIR ÀS POLÍTICAS INCLUSIVAS? ALIANÇAS OU DISPUTAS?

O que pretendo não é dizer se a comunidade surda vem se aliando ou resistindo às políticas inclusivas, mas como ela vem emergindo como força discursiva e como ganhou visibilidade na esfera política na luta pela sua língua.

Vivemos em um tempo onde a proliferação do consumo, democracia e políticas de inclusão vêm tecendo alianças de tal modo que mal conseguimos nos dar conta da sua sutil presença. Porém, sentimos seus efeitos e vamos sendo cada vez mais enredados, de tal maneira que, também, acabamos nos aliando e estabelecendo elos para não ficar de fora desse jogo de alianças e disputas. Ninguém quer ficar excluído, todos querem participar, competir, concorrer e estar em um lugar ou com pessoas de modo que nos sintamos seguros.

Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua (MEC/SECADI, 2014, p. 07).

Desse modo, Rose (1996) ajuda a pensar como a comunidade vem se organizando atualmente, e também perceber que ela se tornou uma espacialização do governo assim como a escola,

a família e outros grupos na contemporaneidade, todos estão sob o exame de novas formas de territorialização e ação política. Camatti e Lunardi-Lazzarin (2012) ao discutirem sobre a comunidade surda neste tempo, nos mostram que houve mudanças em sua organização, fazendo com que houvesse um balanço nesse grupo, constituindo, dessa forma, novos contornos conforme o cenário político.

Desagregar, desarticular, multiplicar e esfacelar as lutas políticas são fenômenos típicos da Contemporaneidade, que, ao mesmo tempo em que festeja a diferença, mina os grupos esfacelando, desterritorializando e fragilizando suas lutas (Lopes, 2011, p. 252).

Nesses nossos tempos, percebo a comunidade se moldando aos efeitos desse governo do qual esses sujeitos estão sendo conduzidos. Dessa forma, entendo que a governamentalidade conduz formas desses sujeitos pertencerem a essas comunidades através de variadas questões que precisam ser reivindicadas, corrigidas, exigindo que a comunidade “esteja junto” para solucionar diferentes tipos de problemas. Sendo assim, a necessidade de um sujeito mais ativo dentro da comunidade que busca por lutas a favor de sua língua, de sua escola, para estarem juntos em prol de uma ação por todos é interessante, pois dessa maneira, a governamentalidade incita o governo de todos e de cada um para a produção de condutas interessantes para o nosso tempo, e com isso, produzindo efeitos dentro dessa comunidade. Nesse sentido, Rose e Muller (2012) nos atentam que o governo atua sutilmente - sem controlar a sociedade, mas, opera conduzindo os sujeitos, escolas, famílias, comunidades.

O que começou a assumir forma aqui foi um novo jeito de demarcar um setor de governo, um setor cujos vetores e forças podiam ser mobilizados, arrolados, utilizados em novos programas e técnicas que operavam através da instrumentalização de fidelidades pessoais e responsabilidades ativas: —*governar através da comunidade*” (Miller; Rose, 2012, p. 112).

Desta forma, entendemos que a emergência da comunidade, assim como a noção de social que interpela os movimentos surdos vem sofrendo transformações. Hoje o conceito de social foi deslocado, passando para a comunidade a responsabilidade de assumir um novo espaço na Contemporaneidade. Comunidade essa que, por sua vez, também sofre ingerências de outros programas, como a segurança e a polícia comunitárias (Rose, Miller, 2012). Nessa esteira, a governamentalidade opera mobilizando cada um por aquilo que lhe interessa, e a todos em nome de algo maior, como segurança, autonomia, mas se organizando individualmente.

Interessante observar como a comunidade surda se reconfigurou com o avanço das tecnologias. As redes sociais alavancaram um número indescritível de surdos de várias regiões do país na luta pelos direitos linguísticos e educacionais dessa comunidade.

As organizações pelas redes sociais foram mais que uma ferramenta de comunicação para os movimentos surdos, elas se constituíram no próprio movimento. **As redes sociais são recursos potentes e estão tornando-se cada vez mais indispensáveis para a organização das comunidades surdas, ou seja, considero que elas sejam uma das melhores maneiras de mobilização da comunidade surda³⁸.** Inclui-se nisso, as estratégias de consumo e circulação dos bens culturais e educacionais das pessoas surdas, haja vista o investimento de empresas que ajudaram a custear a viagem de alguns surdos à Brasília, bem como na confecção de camisetas para serem exibidas na manifestação, com o slogan 'Escola Bilíngue para Surdos' (Dall'Alba, 2013, p. 36).

Essa nova forma de organização da comunidade vem tomando um novo rumo, projetando outras formas da comunidade se articular em busca de suas reivindicações, lutas e militância. Apesar da comunidade surda brasileira ser conhecida pelo seu engajamento político, a maioria das políticas inclusivas ainda subjugam as disputas organizadas pela comunidade surda, não respeitando suas características históricas, políticas, culturais e linguísticas.

Bauman (2003) destaca a importância do significado que a comunidade carrega - um “lugar seguro e confiante”. Pode-se dizer então, que os surdos encontram na comunidade e imanente a ela, o movimento surdo, um espaço de aconchego, onde sempre haverá alguém para estender a mão nos momentos difíceis. Esse mesmo espaço serve para a organização das lutas e militâncias dessa comunidade. Bauman também nos faz despertar sobre as diferentes propostas do que é uma comunidade, quem a consome e quem a produz. Portanto, uma comunidade é totalmente diferente da outra, com experiências e contrastes diversos.

Retomando um pouco da história da educação de surdos no Brasil, por volta dos anos 80 e 90 do século XX, houve um movimento reivindicando o ensino dos alunos surdos pela Língua de Sinais e, concomitante a isso, o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Quero dizer que, nessa época a comunidade surda precisou ter uma organização tanto política quanto social.

Rose (1996) diz que a comunidade vem sofrendo uma “mutação social”, ou seja, que a linguagem dos discursos políticos vem influenciando nas características dessas comunidades, configurando um novo espaço de governo sobre os indivíduos.

Mas o que passou a tomar forma foi um novo modo de demarcar um setor a ser governado, um setor cujos vetores e forças pudessem ser mobilizados, arrolados, dispostos em novos programas e técnicas que funcionavam através da instrumentalização de fidelidades pessoais e responsabilidades ativas: o governo através da comunidade. É este sentido de comunidade que veio em primeiro plano nos recentes argumentos políticos (Rose, 1996, p. 331).

Dessa forma, percebo que tanto a comunidade quanto o movimento surdo foram se refinando, cada vez mais, no âmbito das micropolíticas. Nos últimos anos, parece-me que a organização da comunidade como algo forte, coeso e único, tem se reconfigurado diante da inserção dos surdos em espaços de lutas individuais

(modifica-se a circulação dos saberes, modificam-se as relações de poder, modificam-se as formas de resistir).

O 'governo através da comunidade' envolve uma variedade de estratégias de invenção e instrumentalização destas dimensões de fidelidade entre os indivíduos e as comunidades, a serviço dos projetos de regulação, reforma ou mobilização (Rose, 1996, p. 333).

Cabe aqui apontar o quanto a comunidade surda brasileira é engajada nos movimentos políticos, negociando a todo o momento por sua língua e por uma educação de qualidade para seus membros, prova disso é a reivindicação de escolas específicas para surdos.

Que sejam organizadas Escolas Inclusivas **Polos onde serão oferecidas alternativas educacionais aos alunos surdos que não puderem optar por estudar em Escolas Bilíngues. Nessas escolas, buscar-se-ão concentrar recursos humanos e pedagógicos (professores bilíngues, professores com formação de ensino de português como L2 para surdos, professores e instrutores de Libras, intérpretes com fluência comprovada e legitimada pelos surdos da comunidade**⁴⁰ (muito raros no interior do país e mesmo nos centros urbanos), tecnologias assistivas, TIC's etc. (PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 2012, p. 16)

Para o ingresso dos alunos surdos nas **escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais , o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais.** Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008, p. 11).

Nota-se nos excertos acima, que tanto a comunidade quanto a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, possuem pontos em comum: como gerenciar as reivindicações da comunidade surda, em cidades e estados, com número reduzido de alunos surdos? Dessa forma, não podemos dizer que as políticas não estão “acatando” os pedidos da comunidade surda, é perceptível o reconhecimento da importância da Educação Bilíngue para surdos (mesmo que ocorra em escolas comuns), ‘sendo assim, a comunidade surda passa a contribuir nas práticas de escolarização em escolas inclusivas, para satisfazer de forma positiva o ensino para os alunos surdos incluídos.

Tomando novas problematizações, penso que a lógica do governo não elimina as possibilidades de resistência dos sujeitos surdos, mas ela é ressignificada e se criam outras formas de resistências.

Em cada caso, a comunidade não é simplesmente o território de governo, mas os *meios* de governo: seus laços, vínculos, forças e afiliações devem ser celebrados, estimulados, nutridos, moldados e instrumentalizados na esperança de produzir-se consequências desejadas para todos e para cada um (Rose, 1996, p. 334).

Pensando pontualmente nas negociações que envolvem as Políticas de Educação Bilíngue para surdos, vejo a Língua de Sinais como porta de entrada para microespaços, ou seja, o que coloca em circulação saberes e modifica estruturas e relações de poder. Não há outro elemento que sirva como porta de entrada com tanta eficiência como a Língua de Sinais, (diferença, cultura identidade), vejo-os como elementos muito pequenos se comparados à língua.

Negociação essa onde a Língua Portuguesa escrita funciona como uma potente estratégia no processo de normalização dos sujeitos surdos. Hoje, para falarmos em uma Política de Educação bilíngue para surdos, foi necessário a comunidade surda recuar

e aceitar a Língua Portuguesa, por isso, se permite falar em uma Política de Educação Bilíngue como uma política educacional. Esse recuo foi uma estratégia de resistência da comunidade surda pela permanência da Língua Portuguesa, pois assim, a comunidade surda pode circular, e para isso, ela precisa da Língua Portuguesa na modalidade escrita. E, nesse jogo de negociação, as políticas de educação inclusiva tomam a Língua de Sinais como um recurso metodológico, pois, quando se retira a Língua de Sinais do foco, acaba-se negando a possibilidade de acesso à educação desses sujeitos, visto que a Libras é uma das vias de aprendizagem do sujeito surdo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL, SECADI/MEC. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, Brasília, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 2008.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2008.

CAMATTI, Liane, LUNARDI-LAZZARIN. A constituição do sujeito pedagógico surdo: investimento comunitário na escola. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 386-398 jan./jun. 2012 – ISSN 1676-2592.

CAMATTI, Liane. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault:** Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação**: negociação da cultura surda. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed.34, 1992.

DREYFUS Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2. ed., 2010.

FENEIS. **Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação bilíngue para Surdos**. Rio de Janeiro, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011b.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana, HILLESSHEIM, Betina.(orgs) **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. Tradução de Paulo Ferreira Valerio. São Paulo: Paulus, 2012.

ROSE, N. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy an society*. **London: Routledge**, v. 25, n. 3, p. 327-356, august, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

4

Liane Camatti

RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE O DIAGNÓSTICO DA SURDEZ E O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS:

**NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO
DE UMA AGENDA DE PESQUISA**

NOTAS INICIAIS

Este ensaio deriva de um movimento de pesquisa que, por sua vez, deriva de sensações. Engajada nos contextos dos processos educacionais para surdos há vinte anos, sou cotidianamente inundada por sensações de mudanças, ordenamentos e desordenamentos no campo de saberes e práticas que convencionamos chamar de Educação de Surdos.

Motivada a entender um pouco mais as mudanças dos contextos educacionais formais de pessoas surdas, em 2013 ingressei no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE – UFSM). O contexto do Programa movimenta a existência de diversos grupos de pesquisa. Dentre eles, há dois grupos que se colocaram como importantes interlocutores do posicionamento teórico que me permitem discutir a surdez como um campo conflituoso. Trata-se do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) e do Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC).

No contexto dos grupos e da linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença (LP3), uma série de interlocuções e conexões permitiram a construção de uma pesquisa ampla, cuja tese formulada indicou que o diagnóstico da surdez gera efeitos regulatórios tanto na constituição do sujeito surdo quanto em seus processos de escolarização na medida em que funciona como um dispositivo de abrangência alargada pela vida operando pela via de compensação de condições anormais diagnosticáveis.

Diagnosticar precocemente a surdez e, a partir disso, possibilitar intervenções que venham a otimizar a aquisição da linguagem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a vida escolar e em sociedade, certamente figura como uma solução. Aparentemente, depreender dessa solução um problema, uma dúvida,

uma desconfiança não parece coerente. Contudo, interrogar a prática do diagnóstico passou a fazer sentido pela hipótese de ser ele um dos motores da mudança nos cenários educacionais para surdos em que se evidencia um enfraquecimento das instituições especializadas, a pulverização de matrículas de surdos em diferentes instituições, a diminuição numérica de alunos, a multiplicação de perfis e de condições de ser sujeito da deficiência auditiva e de estar na escola.

As discussões sobre os meandros da produção diagnóstica e efeitos nas vidas dos surdos podem ser lidas em detalhes na tese produzida. Não será objetivo destas páginas descrever procedimentos metodológicos, achados pontuais ou realizar análises de materialidades múltiplas. O desejo neste momento é de apresentar a construção de uma agenda de pesquisa que quis explicar, relacionar, problematizar, fundamentar aquelas sensações relacionadas ao campo da Educação de Surdos.

O FAZER DE UM TEMA UM PROBLEMA

Para chegar à gênese desta proposição de pesquisa, é preciso fazer um recuo ao ano de 2011. Também no âmbito da Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença do PPGE-UFSM, defendi a dissertação de Mestrado intitulada A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos. Os resultados decorrentes daquela investigação geraram novas inquietações que foram se somando a outras nos anos seguintes e acabaram provocando interesse por interrogar o diagnóstico precoce da surdez.

Durante a dissertação, a inquietação central foi a de tentar compreender como vinha se dando a produção de um sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre escola e comunidade

surda. As perguntas adjacentes que moveram a discussão foram direcionadas à compreensão sobre as formas pelas quais a presença e a interação da comunidade surda prescrevem ao espaço escolar formas específicas de disciplinamento; sobre como a atuação da escola se condiciona e se movimenta em diferentes contextos, dependendo de como a comunidade surda local se articula e sobre como, de certa forma, as premissas que sustentam a instituição escolar são direcionadas, haja vista a aproximação com os movimentos surdos.

Naquela ocasião, foram entrevistados alunos e professores de diferentes escolas de surdos do Rio Grande do Sul. A tentativa foi de compreender de que forma os movimentos de aproximação ou afastamento entre a instituição escolar e a organização comunitária poderiam gerar diferentes efeitos na constituição de modos específicos de ser surdo e na constituição das próprias práticas das escolas. A hipótese de partida considerava que havia um investimento comunitário na formação de um perfil político, que se efetiva com facilidade através dos processos de pedagogização escolar.

A escola para surdos, através de estratégias pontuais, investe na constituição de um tipo particular de sujeito surdo. Mesmo que não haja uma forma estanque de escola ou comunidade e tampouco de sujeito que deriva dessa convergência, foi possível chegar a um claro investimento na articulação de técnicas pelas quais se forma um sujeito politizado e fortalecido aos interesses da própria comunidade.

A necessidade de manter o contato entre os pares surdos; a premência de atribuição de uma espacialidade geográfica e temporal às articulações comunitárias; a intervenção em idade precoce; e a presença de surdos com histórias pessoais e profissionais exitosas atuando na escola foram as táticas descritas (Camatti, 2011). Através delas, organizam-se práticas de pedagogização nas quais a comunidade surda encontra, através da escola, brechas para investimento no corpo-orgânico de cada membro da comunidade. A escola, criada pela comunidade, é mantida sob braço forte, uma vez

que, através da constituição dos perfis políticos, a comunidade pode manter-se e assegurar-se.

A grande inquietação decorrente daquela pesquisa foi a evidência de que a totalidade dos surdos pesquisados não conseguiu sequer imaginar como se daria a organização e a manutenção da comunidade surda na ausência das escolas específicas. Se a comunidade surda se sustenta fortemente nas possibilidades de investimento que a escola de surdos oferece, como isso ocorreria na ausência dessa escola?

Se as políticas educacionais brasileiras têm trazido a Educação Inclusiva como maior estandarte, como o sujeito pedagógico se constituiria a partir da substituição de um dos itens desse desenho? Se a escola de surdos fosse substituída pela escola dita inclusiva, haveria possibilidades ainda de pensar em tal convergência? Ainda, pensando na relação imanente que aí se estabelece, como olhar para esse mesmo sujeito nas possíveis (ou não) convergências entre comunidade surda e escolas inclusivas? Para além desses questionamentos, percebo que a menor substituição de qualquer um dos itens da equação: escola de surdos - comunidade surda - sujeito surdo alteraria sobremaneira também o resultado, ou seja, o sujeito produzido e regulado a partir desse contexto.

O desenrolar da investigação de Mestrado trouxe algumas respostas, mas ainda mais questionamentos. Isso na medida em que se assenta no Brasil a políticas educacionais voltadas à Educação Inclusiva, que se (re)organiza em pequenas doses e que impõe um filtro e um gargalo no que tange à existência de escolas específicas para surdos. A questão, assim, agora amplia-se: e se estivermos falando de um sujeito surdo que não mais esteja na escola em condições de serem levados à constituição política como sujeitos da comunidade? E se outros discursos se atravessarem cada vez com mais vigor e romperem esta estabilidade almejada? A pergunta inicial desdobrou-se em três:

- Se não mais houvesse esse espaço privilegiado de constituição de subjetividades e modos de vida regulados, de que forma as articulações da comunidade seguiriam ocorrendo?
- Como a pedagogização do sujeito surdo aconteceria nas escolas inclusivas, considerando-se a impossibilidade de a comunidade estar nessas escolas da mesma forma que está nas escolas de surdos?
- E, se além de movimentos de mudança no tipo de escola, estivermos diante da proliferação e do fortalecimento de outros discursos de ordem linguística, clínica, pedagógica e social, que investem especificamente no sujeito, quais os efeitos na produção dessas subjetividades?

Ainda no campo das sensações, como professora do Departamento de Educação Especial e dos Cursos de Educação Especial nas modalidades presencial e a distância da UFSM, tenho me envolvido em discussões e disciplinas sobre a Educação de Surdos e orientações de estágios. A impressão crescente a cada ano, durante as buscas por campos de prática de ensino, pesquisa ou extensão, é de que os surdos que estão matriculados tanto nas escolas de surdos quanto nas escolas regulares e que respondem ao que vinha sendo produzido como sujeitos da comunidade, estão diminuindo ano a ano.

Não se trata de afirmar, com isso, que há ou houve em outros tempos um sujeito que de fato atenderia a um ideal. O sujeito da comunidade deve ser pensado como o próprio sujeito da Modernidade, inventado no espaço da linguagem. Chamá-lo de ideal relaciona-se a atribuir a ele características desejáveis e não a conceber que ele de fato exista num espectro de perfeição.

O que se encontra nas escolas de surdos é uma miscelânea de diferentes usos das línguas de sinais e oral, uso de tecnologias como o Implante Coclear (IC), o Aparelho de Amplificação Sonora

Individual (AASI), o Sistema de Frequência Modulada (Sistema de FM), surdos com outras deficiências associadas etc. É preciso ponderar: essa multiplicidade de perfis é característica das escolas de surdos desde seu início.

Contudo, esses outros surdos ainda são pouco contemplados nas discussões no âmbito da educação. Também, nas escolas regulares, estão surdos usuários ou não de língua de sinais, línguas orais, usuários de IC, Sistema de FM, que aprendem a língua de sinais a partir de uma metodologia voltada para o ensino de segunda língua (L2) no restrito ambiente da sala de recursos. Empiricamente, apenas pela observação cotidiana, vale arriscar mesmo sem dados oficiais: proporcionalmente, aquele surdo investido e regulado politicamente pela comunidade diminuiu.

Mas, então, isso significa que passamos da prevalência das práticas clínicas de correção da surdez para práticas de constituição linguística e cultural e agora estamos retornando para a clínica? Não!

Da mesma forma, a negativa dada não implica afirmar que há uma permanência da condição anterior. A negativa dada se justifica pela impossibilidade primeira de haver um tipo de prática prevalente em detrimento de outra. Há quase 20 anos atrás, em pleno florescimento de mudanças nas discussões sobre o sujeito surdo, Carlos Skliar já afirmava: «o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar um novo olhar educacional» (Skliar, 2010, p. 8). A insuficiência a qual se refere o autor repousa em políticas e práticas pedagógicas organizadas a partir de formas de narrar e conduzir o outro baseadas no registro da deficiência e em um conjunto de contrastes binários típicos do território educacional.

Afirmar, aqui, que o surdo regulado eminentemente pelos preceitos da comunidade está diminuindo nas escolas não significa,

de forma alguma, afirmar que temos uma baldeação de surdos constituídos no registro da diferença linguística e cultural para surdos que se constituem nos registros das práticas clínicas de correção. É improvável definir um tipo de sujeito. Estes são forjados em uma relação de provisoriedade. Mas, ainda assim, num espaço tão curto de tempo, o que provocou as rupturas observadas na organização das escolas e na constituição dos sujeitos surdos? O que mudou?

Essas duas questões lançadas, precedidas dos argumentos das últimas páginas, conformam meus encontros, percepções e inquietações que culminaram na elaboração da hipótese de que seria o diagnóstico precoce da surdez um promotor de possibilidades de captura e investimento nos surdos produzindo outras formas de ser sujeito. É importante frisar: antes de ser redigida como hipótese, antes de gerar uma pergunta e objetivos ou mesmo antes de chamar pelo mapeamento de condições contextuais e conceituais para sua existência, ela já era uma hipótese minha. Uma possível resposta para o que vinha percebendo. Um possível nomear às já apresentadas sensações. Entretanto, até então, uma resposta não verificada.

Para subsidiar esta breve discussão de como passei a entender que a prática do diagnóstico poderia ser problematizada pelos efeitos que gera, trago momentaneamente alguns dados e acontecimentos gerais. A Lei Federal número 12.303, de 2 de agosto de 2010 prevê em seu artigo primeiro: “É obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências” (Brasil, 2010). É evidente a impossibilidade de reduzir à promulgação de uma lei nacional toda uma cadeia de significados e acontecimentos mundiais que há muito buscam a viabilidade do diagnóstico precoce. A lei citada, em si, é um acontecimento relevante. Entretanto, numa visão contextual é apenas a captura de um movimento muito mais abrangente de luta pelo diagnóstico e por tudo que ele possibilita.

Para este momento, interessa compreender que diagnosticar precocemente interessa tanto à área clínica quanto às reivindicações históricas da comunidade surda na medida em que produz condições de intervenção precoces. Seja pela via da reabilitação auditiva, seja pela via da aquisição da língua de sinais.

Vale considerar que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como forma legítima de comunicação e expressão dos surdos brasileiros ocorreu no ano de 2002. A Lei de Libras e sua decorrente regulamentação no ano de 2005 vieram a atender uma demanda histórica das comunidades surdas brasileiras, e auxiliaram no posicionamento simbólico da língua de sinais na centralidade de discursos políticos e sociais.

O que se observa é que em um curto interstício, de apenas oito anos, duas legislações emblemáticas são promulgadas. As forças discursivas do reconhecimento e da valorização da língua de sinais e, paralelamente, da reabilitação já estavam também - e novamente - reatualizadas na esfera legal. Isso denota a efervescência do movimento de convergência discursiva de diferentes ordens.

Como política pública de saúde, legalmente regulamentada, ocorre uma captura precoce do sujeito que idealmente alteraria o panorama existente há poucos anos. Considerando os investimentos buscados pelas famílias, era absolutamente comum que a criança surda atingisse a idade escolar de cinco ou seis anos sem ter ainda uma primeira língua constituída. Muitas vezes, era no registro dessa deficiência linguística que as crianças eram encaminhadas tanto aos serviços de protetização e oralização quanto às escolas de surdos onde desenvolveriam a língua de sinais como primeira língua e, paralelamente, iniciariam um processo de imersão em um contexto repleto de artefatos e elementos culturais surdos.

Não são novidade as discussões sobre as práticas de correção da surdez e a aproximação dos surdos ao eixo da normalidade.

Há pesquisas que abordam extensivamente a incorporação de tecnologias como forma de reabilitação do corpo surdo e alguns efeitos na constituição do sujeito da diferença.

Resende (2010) problematizou como os discursos acerca do Implante Coclear constituem os sujeitos surdos. Ao situar a família como um espaço microfísico do Estado, que assume os preceitos da medicina reabilitadora, e passa a investir na correção dos corpos surdos, a autora concluiu que o implante coclear se coloca como uma perversa estratégia. Ela tem por efeito normalizar os sujeitos surdos, subalternizando a língua de sinais e cultura surda.

Em linha semelhante, Pontin (2014) publicou pesquisa que buscava analisar quais discursos sobre a surdez, os surdos e as próteses auditivas estão presentes nas políticas de Governo da atualidade e como esses discursos produzem processos de normalização do sujeito surdo. Através da análise de documentos oriundos dos sistemas de saúde e do Ministério da Educação, a autora deu destaque a como a incorporação de políticas de reabilitação produzem efeitos normalizadores e estes, por sua vez, produzem novos sujeitos.

A partir dos dois estudos apresentados, vale retomar a pergunta feita há poucos parágrafos: a discussão aqui feita leva a compreender que, no decorrer da história, passamos da prevalência das práticas clínicas de correção da surdez para práticas de constituição linguística e cultural e, agora, estamos retornando para a clínica? A resposta segue sendo a mesma: não. Porém, é possível acrescentar à resposta mais algumas reflexões.

A primeira delas é que nunca houve de fato um limite definido para as práticas dos modelos filosóficos clínico ou sócio-antropológico da surdez. Ambos coexistem e, de diferentes formas, geraram efeitos no que tange aos processos de regulação.

O que se evidencia, historicamente, é um movimento ininterrupto de investimento no corpo surdo com vistas à correção. Se, inicialmente, isso era feito por estratégias violentas, as palavras de ordem na Contemporaneidade são outras: a abrangência e o convencimento. De forma muito mais sutil, o investimento passou a contar com uma rede composta não apenas pelos serviços de saúde aliados à educação, mas com toda uma estratégia política de investimento em um sujeito produtivo.

Tal afirmação não permite polarizar investimentos na reabilitação clínica por um lado e na formação do sujeito da diferença linguística de outro. Até porque um dos mais evidentes, que se faz no sentido da regulação, efetiva-se justamente por práticas educacionais. A Educação de Surdos está inscrita no campo da Educação Especial, que em alguma medida traça o apagamento ou a minoração da diferença surda através de estratégias pedagógicas da própria escola. Isso ocorre sobretudo através do imperativo da inclusão, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos e da tomada da diferença linguística como a única diferença do sujeito surdo que acaba por ser reduzida a estratégias metodológicas de acesso.

Os investimentos na surdez, assim, vêm se consolidando por profícuas alianças características da racionalidade neoliberal. Lopes (2009) discute a expansão do Estado brasileiro para além das relações de mercado, mas a partir de políticas que levam ao empresariamento de si, articuladas em políticas inclusivas de assistência e educação.

Através das redes compostas por saúde, educação, psicologia, linguística, políticas sociais, demandas de mercado, estabelece-se uma correlação de forças validadas por regimes de saber/poder específicos que geram efeitos sobre a constituição dos surdos e da surdez. É no cenário descrito que o diagnóstico precoce da surdez e seus efeitos se tornam um problema e suscitam outra forma de olhar.

NOTAS FINAIS

Este ensaio foi organizado de modo a contribuir na publicação das trajetórias de investigação e histórias que vêm produzindo a Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença (PPGE – UFSM). Conforme anunciado no início das escritas, a proposição que apresentei diz respeito à construção de uma agenda de pesquisa e uma leitura contextual de um dos temas vastamente pesquisados na linha: a Educação de Surdos.

É no ambiente acadêmico que conseguimos e devemos ter um olhar atento e curioso para nossas sensações, problematizando o passado e o presente. Nikolas Rose pondera que reconhecer a contingência do presente nos permite não tanto desestabilizar o presente, mas desestabilizar o futuro, porque se passa a reconhecer a sua abertura (Rose, 2013).

Antes de haver qualquer pergunta formalmente formulada, a proposta desta investigação surgiu por uma preocupação que há anos me inquietava: o que está acontecendo nas nossas escolas de surdos? Onde estão os surdos que não chegam mais às escolas? Por que há pouco tempo, talvez 10 anos, as salas eram repletas, os corredores agitados, os refeitórios animados, as mãos vívidas, os olhos acesos produzindo vidas no registro de uma experiência visual? Quando foi que isso se perdeu? E por quê?

Pessoalmente, acredito estar se apequenando em possibilidades e importância defender uma educação cultural, utopicamente rechaçando as práticas clínicas. Não estou com isso retirando a importância de movimentos do passado e do presente pela resignificação da surdez a partir de referenciais linguísticos e culturais. Entretanto, essa frente está cada vez mais estreita. Acredito que temos, coletivamente, um compromisso de encontrar brechas para trabalhar por esses novos sujeitos da Educação de Surdos, para alimentar a escola e manter a língua viva. Por fim, encerro estas escritas da forma mais

óbvia possível: faço o convite para a leitura da pesquisa na íntegra, por meio da Tese, e das demais produções dos grupos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, M. C.; SOUZA, D. G. **A criança com deficiência auditiva na escola:** sistema de FM. São Carlos: Editora Cubo, 2012.

BRASIL. **Lei n. 12.303, de 2 de agosto de 2010.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm. Acesso em 24 jun. 2015.

BRASIL. **Nota técnica nº 28:** Uso do Sistema de FM na escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CAMATTI, L. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos.** 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

CAMATTI, L. **Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos.** 2017. 189 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. *In*: LOPES, M.C.; HATTGE, M. D. (org.). **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

PONTIN, B. R. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade.** 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos.** 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROSE, N. **A política da própria vida:** biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo, Editora Paulus, 2013.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 7-32.

Parte 2

PRÁTICAS EM CENÁRIOS ESPECÍFICOS

5

*Andréia Jaqueline Devalle Rech
Soraia Napoleão Freitas*

O IMPACTO DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA O PROCESSO INCLUSIVO DO FILHO/ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola é permeada por intensos debates quando o foco é a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Contudo, essa intensidade, nem sempre, resulta em ações efetivas que contribuam para o processo inclusivo dos alunos em questão. Dito de outro modo, há uma lacuna entre o que ambas as instituições, família e escola, planejam para o desenvolvimento do potencial do filho/aluno com AH/SD e o que, efetivamente, produzem para a concretização disso.

Mediante a problemática apresentada, a dificuldade na relação entre família e escola, quando o público-alvo envolvido são os alunos com AH/SD, este texto objetiva apresentar alguns resultados provenientes da tese de doutorado, intitulada “Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação”, defendida pela autora desse manuscrito, no ano de 2016, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa em Educação Especial – LP3, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da professora Dra. Soraia Napoleão Freitas. O objetivo principal da tese foi o de compreender a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria, além de visualizar possíveis influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com altas habilidades/superdotação.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa do tipo estudo de caso. A opção pela abordagem qualitativa deveu-se ao fato de esta ter como finalidade aprofundar “[...] ações e relações humanas,

um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2000, p. 22). A partir desse entendimento, o estudo de caso foi selecionado como método de pesquisa a fim de subsidiar a compreensão de fenômenos sociais complexos (Yin, 2010). O caso aqui investigado foi a articulação entre as famílias com filhos identificados com comportamentos de AH/SD. Colaboraram nesse estudo, 12 famílias com filhos identificados com AH/SD, bem como o educador especial da escola na qual o aluno esteve regularmente matriculado durante o ano de 2015. Além disso, fizeram parte da pesquisa 11 professoras regentes das turmas frequentadas pelos alunos com AH/SD, divididos entre 7 escolas. Essas informações podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição das escolas e seus respectivos professores, bem como dos familiares com filhos matriculados em cada escola

Identificação da Escola	Alunos e seus respectivos familiares	Professoras dos anos iniciais	Professoras Conselheiras	Educadoras Especiais
Escola 1	3	1	2	2
Escola 2	4	1	2	1
Escola 3	1	1	-	1
Escola 4	1	1	-	1
Escola 5	1	-	1	1
Escola 6	1	1	-	1
Escola 7	1	1	-	-
Total de escolas: 7	Total de famílias: 12	Professoras anos iniciais: 6	Professoras Conselheiros: 5	Educadoras Especiais: 7

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A partir do Quadro 1 verifica-se que 12 famílias participaram da coleta de dados com filhos matriculados em sete escolas, cinco públicas estaduais e duas privadas, com um total de 19 profissionais,

todas do sexo feminino. Dessas, seis eram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e cinco dos anos Finais do Ensino Fundamental (professoras Conselheiras), totalizando 11 professoras, assim como sete Educadoras Especiais.

No Quadro 3, também, observa-se que a Escola 7 não tinha um Educador Especial em seu quadro de profissionais, sendo assim, como já havia sido previsto que este fato pudesse ocorrer, convidou-se a Coordenadora Pedagógica para responder a entrevista. Além disso, na Escola 2 contou-se com a participação de duas Educadoras Especiais, pois ambas tinham experiências no atendimento a alunos com AH/SD na referida escola.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada do tipo narrativa, uma vez que, por meio desta, é possível organizar determinadas situações que encorajem e incentivem o entrevistado “[...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Jovchelovitch; Bauer, 2011, p. 93). Por meio da entrevista narrativa, o pesquisador oportuniza ao entrevistado narrar acontecimentos que este considerar relevantes, rememorando, analisando e ressignificando os acontecimentos, sem a preocupação de estabelecer uma sequência para a narração dos fatos.

É importante destacar que as entrevistas narrativas, foram realizadas individualmente, previamente agendadas com os participantes, que escolheram o local que consideraram adequado para respondê-las. Além disso, com a permissão dos participantes, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Outro instrumento selecionado foi o “*Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola*”, Versão para Professores, validado e publicado por Dessen e Polonia (2011). Esse instrumento possui 46 questões contendo duas opções de resposta, “sim” e “não”. Esse *Checklist* foi respondido pelo professor regente

dos Anos Iniciais e pelo professor conselheiro dos anos Finais do Ensino Fundamental, que estava matriculado o aluno com AH/SD cuja família foi participante da pesquisa.

O “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola” Versão Pais (mãe, pai ou responsável), validado e publicado por Dessen e Polonia (2011), é composto por 55 questões, com as mesmas opções de resposta do *Checklist* recentemente descrito. Um membro familiar respondeu ao referido instrumento, 11 mães e um pai. É importante destacar que ambos os instrumentos foram aplicados de forma individual, em local e horário pré-agendados pelos participantes.

Por meio da aplicação desses dois instrumentos, foi possível verificar como tem ocorrido a relação entre família e escola, para, assim, analisar de que forma essa relação está interferindo na inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD. Este instrumento também possibilitou uma análise das influências da família no espaço escolar, ou seja, uma análise sobre a escola oferecer e/ou oportunizar a participação da família em diferentes momentos/segmentos ou, ainda, sobre a família mostrar-se ou não proativa a participar dessas atividades. Para Dessen e Polonia (2011, p. 189-190),

A construção deste *Checklist* se deu pela necessidade de se fazer um levantamento das atividades de pais (ou responsáveis) em se tratando do acompanhamento escolar dos filhos e também das atividades rotineiras do professor no que tange a estimular o envolvimento e a participação de pais com a escola.

As autoras recomendam que os *Checklist* sejam aplicados aos participantes concomitantemente, isto é, o pesquisador deverá escolher um determinado período e aplicá-lo com as famílias e com os professores, para que os dados coletados possam ser comparados. Sendo assim, tal recomendação foi seguida, uma vez que ambos os instrumentos foram aplicados no segundo semestre de 2015.

Os *Checklists* foram avaliados qualitativamente de acordo com as categorias de análise previamente definida pelas autoras. As categorias envolveram duas dimensões, acadêmica e não acadêmica, e referiram-se a quatro categorias: "Orientação", "Participação", "Informação" e "Avaliação". Além disso, este instrumento também permitiu uma análise quantitativa, em termos de frequência, analisando quais questões foram citadas com maior ou menor frequência, buscando assim compreender como cada contexto escolar e familiar interagia.

Para este texto, será apresentado um recorte dos dados coletados na tese, discutindo a relação entre família e escola, buscando compreender o impacto delas para a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD, segundo o ponto de vista sujeitos participantes do estudo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados derivam da coleta de dados extraída do *Checklist*, a partir da análise da categoria "Participação", que tem como finalidade identificar "[...] a proposição ou adesão a uma atividade, de forma voluntária ou não, com o participante assumindo um papel colaborativo" (Dessen; Polonia, 2011, p. 191). Desse modo, utilizaremos os dados coletados junto aos familiares e professores do ensino comum, de modo a compreender se as duas instituições atuaram como colaboradoras ou se esse aspecto não foi verificado. Com intuito de manter preservada as identidades dos participantes, seus nomes foram substituídos. Assim, as famílias serão indicadas como F1, para Família 1, F2, referindo-se a Família 2 e, assim, sucessivamente e os professores, serão nomeados como P1, para Professor 1, P2, Professor 2, e os demais seguirão a mesma lógica.

ANÁLISE DO *CHECKLIST* – VERSÃO PROFESSORES – CATEGORIA “PARTICIPAÇÃO”

As questões 5 e 6 do *Checklist* – Versão Professores, investigaram se as famílias se envolviam na preparação de atividades para serem desenvolvidas na sala de aula de seus filhos. Em relação à questão 5, dez professoras (91%) afirmaram que os pais de seus alunos não colaboravam com elas na preparação de assuntos e/ou palestras. Apenas a professora P11 (Escola 7) apontou que essa prática ocorria na sua turma. No entanto, ela ressaltou que:

Assim, aqui na escola até que tem, desde que haja a permissão da Orientação, tem que ter um motivo, então não é tão fácil, tão simples assim. Então, tem que ter todo um porquê, um projeto em cima disso (Relato da P11).

Desse modo, verifica-se que ainda falta um espaço para a família participar da vida escolar do filho. Conforme o relato anterior, presume-se que a escola até possibilita a participação da família, mas, em contrapartida, cria determinados obstáculos, dificultando maior envolvimento dos pais nessas atividades em sala de aula.

A professora P10 (Escola 6) relatou que talvez os pais não participem de forma mais assídua, pois a escola não estimula essa prática.

Não sei se foi porque a escola nunca propôs esse tipo de atividade ou porque cada ano aqui na escola o livro traz uma temática, então, se dentro da minha temática tivesse, por exemplo, profissões e me desse espaço aí eles viriam [...] mas isso não depende de mim, é do contexto (Relato da P10).

Já a P6 (Escola 2) comentou que os pais de seus alunos não colaboram com ela na preparação de assuntos e/ou palestras, pois “[...] como eu já disse anteriormente são poucos, muito poucos os pais que comparecem realmente na escola” (Relato da P6).

Conforme verificado nos relatos apresentados pelas professoras, são diferentes as justificativas que elas utilizaram para comentar sobre o não comparecimento dos pais nas atividades descritas.

A próxima questão, 6, também foram dez as professoras (91%) que disseram que os familiares de seus alunos não as procuraram para participar das atividades da sala de aula. Apenas a professora P10 (Escola 6 – rede privada), comentou que isso acontecia, mas apenas em datas específicas: “Assim, aconteceu mais nas datas comemorativas, por exemplo, na semana do Gaúcho os pais quiseram fazer um churrasco” (Relato da P10).

As demais professoras que assinalaram que os pais de seus alunos não as procuravam para participar das atividades em sala de aula justificaram que, na maioria das vezes, eram os pais que não se mostravam colaborativos para que essas práticas se efetivassem.

São poucos, muito poucos, os pais que comparecem realmente. Dos 23 alunos que tenho, mas de pais que vêm, se tiver uns oito, que realmente vêm, que comparecem, se tiver oito, é muito (Relato da P4).

Diante desses relatos, novamente, não se pretende apontar culpados ou então eximir a família e a escola de suas atribuições, mas sim destacar alguns entraves/barreiras que têm dificultado uma maior relação colaborativa entre essas duas instituições. Silveira (2011, p. 187) corrobora com essa discussão e complementa afirmando que “[...] é necessário que as fronteiras e a hierarquia entre os sistemas se tornem menos rígidas, o que será possível a partir da (re)definição das tarefas educativas de cada sistema, para que se efetive a ideia de cooperação”. Diante disso, é fundamental que os entraves sejam identificados para que estratégias sejam planejadas com intuito de minimizar esses fatos.

Germani e Stobäus (2006, p. 143) tecem importantes reflexões acerca da relação entre família e escola, pensando na inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

[...] salientamos que as mudanças interacionais, tanto na escola como na família, dependem de uma ampla rede de relações que não serão representadas somente pelo professor ou pelos pais. Estas transformações ocorrem a partir de complexas tramas de natureza individual e social. Logo, para que ocorra uma transposição, isto é, sair de um estágio para outro, faz-se necessário, por parte de todos, uma disponibilidade para compreender e aprender a lidar com a diversidade humana, reconhecendo que há um saber e um caminho a ser construído coletivamente sobre o processo de inclusão e aceitação do outro como um ser único e relacional.

Assim, espera-se que família e escola exercitem essa tarefa, ou seja, aprendam a trabalhar de forma colaborativa, cada uma contribuindo com seus conhecimentos e, dessa forma, somando forças, com um objetivo em comum: a inclusão do filho/aluno com AH/SD.

Na questão 20, "Você e a equipe da direção propuseram temas para palestras, vivências, reuniões informativas e outras atividades a serem implementadas com os pais?", as respostas das participantes ficaram equilibradas, com uma leve tendência para a resposta "sim", seis professoras (55%) assinalaram. As outras cinco professoras (45%) disseram que essas atividades não eram realizadas com os pais de seus alunos, conforme disposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas das professoras à questão 20

Questão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
20	N	N	N	S	S	S	S	N	S	N	S

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme pode ser observado no Quadro 2, as professoras P1, P2, e P3, (Escola 1) assinalaram que elas e a equipe da direção não têm o hábito de promoverem espaços para diálogo com as famílias de seus alunos. Já as professoras P4, P5 e P6 (Escola 2), P7 (Escola 3), P9 (Escola 5) e P11 (Escola 7) comentaram que isso ocorre,

embora os pais nem sempre compareçam nessas oportunidades. De acordo com o relato da P7:

Nós tivemos a questão da droga, nós fizemos um curso de capacitação que o MEC deu, um grupo aqui da escola, a gente fez e defendemos um projeto, aí nós tivemos que fazer, dentro dessa capacitação, nós tínhamos que envolver a comunidade, daí nós trouxemos psicólogos, nós trouxemos para falar com os pais, aquela promotora que faleceu, ela veio e fez um trabalho também no sentido do ECA, do Conselho Tutelar, de até onde cabia, nós como escola, isso foi muito legal. Então a gente proporciona, e nós estávamos com alguns meninos, e temos ainda alguns meninos envolvidos [com o uso de drogas ilícitas], então a gente precisou do apoio e do esclarecimento, e nós buscamos os profissionais competentes. Quem realmente precisa não vem, mas os outros que vêm ouvem sobre esses assuntos que são de interesse da comunidade.

O relato da referida professora demonstra que a Escola 3 se preocupa com as demandas da comunidade na qual seus alunos vivem. Esse fato é importante, pois a gestão escolar se envolve com a comunidade, convidando-a para debater temas relevantes para o bairro e que interferem diretamente na escolarização dos alunos.

Em relação à questão 43, seis das professoras (55%) apontaram no *Checklist* que elas, a equipe da direção e os pais de seus alunos participavam de projetos em comuns na escola e as outras cinco (45%) afirmaram que essa prática não se efetivava em suas realidades escolares.

“Tem tipo assim, projeto de leitura, essas coisas”
(Relato da P2).

“Nós temos sim que é relacionado ao mutirão e solidariedade, então eles vêm até a escola e o evento ocorre sim” (Relato da P5).

Por meio dos relatos, observa-se que, na opinião das professoras, gestão, professores e familiares atuaram de forma colaborativa para o andamento de algumas atividades/projetos escolares.

Na sequência, será apresentada a análise dos dados, mas agora com o ponto de vista das famílias participantes do estudo, referente a mesma Categoria analisada recentemente pelas professoras.

ANÁLISE DO *CHECKLIST* – VERSÃO PAIS – CATEGORIA “PARTICIPAÇÃO”

Ao analisarmos a questão 5 do *Checklist* – Versão Pais, que investigava se os pais se envolviam na preparação de algum assunto para ser trabalhado na sala de aula de seu filho. Nessa questão, os 12 familiares (100%) disseram que nunca desenvolveram nenhuma atividade para ser realizada na sala de aula de seus filhos.

Não. Me envolvi sempre nas oficinas que ele fazia, participando, assistindo, acompanhando e nas festividades da escola, mas na parte pedagógica não (Relato da F1).

Não. Tu sabe que quando a minha filha mais velha estudava ali na Escola X, do pré até a oitava série, todos os anos desde o prezinho [...] eu adoro artesanato, eu faço para fora. Então de Natal, de encerramento, eu ia lá e levava uma toalha bonita, uma árvore, fazia um presentinho para cada um da turma da minha filha e juntava com as mães umas gominhas, umas porcarias desse tipo, e nós fazíamos uma festinha. Aqui eu me lembro que, no primeiro ano, eu falei com a professora: ‘vamos fazer alguma coisa de Páscoa’, e ela disse: ‘não precisa, eu faço’. Aí eu pensei: ‘ela não quer ajuda’. [...] Eu gostaria, teria tempo, mas aqui não teve nada disso (Relato do F5).

Não. Eu tenho vontade, mas não tenho tempo. Um curso de manicure, por exemplo, mas dá trabalho e agora estudando e trabalhando não estou com tempo. Falei, mas não foi nada oficial (Relato da F11).

Percebe-se que as famílias apresentaram diferentes explicações para justificar sua ausência nessa rotina de sala de aula.

A primeira (Família 1) reforçou que acompanhava seu filho com AH/SD durante as oficinas por ele frequentadas, mas ressaltou que não se envolvia na parte pedagógica, embora a mãe fosse pedagoga e tivesse uma vasta experiência escolar. Já a Família 5 relatou que fez tentativas, mostrou-se predisposta a auxiliar, mas, por parte da professora do seu filho, não houve um *feedback* positivo. Esse fato acabou afastando/desmotivando essa família em relação a possíveis envolvimento futuros, como o de participar em atividades na sala de aula.

Para Realí e Tancredi (2005, p. 241),

[...] a escola não vem conseguindo adotar uma postura que favoreça a aproximação das diferentes culturas e criar um ambiente verdadeiramente receptivo para a participação das famílias, de modo que elas possam se sentir aceitas, conhecer e compreender o trabalho ali realizado e a forma como podem contribuir com ela, definindo um papel ativo em suas ações.

Acredita-se que, nesses casos discutidos, a escola precisa (re)pensar sua postura frente à participação dessas e de outras famílias que apresentam um perfil proativo. A primeira família já dispõe de conhecimentos pedagógicos e, portanto, poderia, juntamente com a equipe escolar, elaborar estratégias adequadas ao perfil do seu filho, pois conhece suas demandas pessoais/interesses. A segunda afirmou ter tempo para participar mais ativamente da vida escolar do filho, mas a professora não se mostrou receptiva.

As professoras, quando responderam a mesma questão no *Checklist* – Versão para Professores, em sua maioria, dez (91%), também assentiram que os pais de seus filhos não eram atuantes/colaborativos para participarem nas atividades em sala de aula. Algumas delas justificaram que são os pais que não se mostraram participativos. No entanto, duas professoras (P10 e P11) reconheceram que as escolas ainda eram resistentes a essa participação. Nesse aspecto, comunga-se das ideias tecidas por Polonia e Dessen (2005, p. 309), pois, para elas:

[...] o sucesso da parceria pais-professores está interligado à compreensão das diferentes questões que os envolvem na ação educativa, com respeito ao aluno e sua história escolar, considerem que pais e educadores têm uma relativa igualdade no impacto sobre a criança, compreendam que pais e educadores devem ser honestos uns com os outros e aprendam a se adaptar uns aos outros e a concentrar o seu investimento sobre a criança. Todos estes aspectos são relevantes quando visam o seu bem estar e o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, defende-se que é necessário e urgente que família e escola (re)construam seus papéis de forma colaborativa, e não acusativa, em prol da educação do filho/aluno com AH/SD.

A questão 6, *Checklist* – Versão Pais, questionava se os pais ofereciam ajuda ao professor do seu filho para desenvolver alguma atividade em sala de aula. Dos 12 familiares, apenas três (25%), F1, F2 e F5, disseram que sim, relatando:

Sim, não muito, quando eu achei interessante, até ajudando ele a criar alguma coisa (Relato da Família 1).

Sim, no coral da escola família F2 (Relato da Família 2).

No entanto, ao analisar as respostas verifica-se que a F1 se dispõe a auxiliar o filho, mas não menciona a predisposição em auxiliar o professor em sala de aula. Também, a F2, comenta que é voluntária no Coral, mas essa atividade não é realizada dentro da sala de aula comum. Assim, mesmo ambas tendo assinalado afirmativamente no *Checklist*, na prática isso não se efetivava.

Os demais familiares, nove (75%) disseram não ter oferecido ajuda aos professores dos seus filhos. Contudo, cabe destacar o relato das famílias F3 e F7.

Não, mas estava sempre por ali, qualquer coisa era só me chamar (Relato da Família 3).

Não, a única coisa que assim, sempre disposta, eu disse pra ela, porque não adianta a gente só largar o aluno para o professor né, estava sempre aberta a qualquer coisa (Relato da Família F7).

Ambas mencionaram que, embora não oferecessem ajuda para os professores de seus filhos, estavam a disposição para contribuir de algum modo.

Mediante os relatos dos professores e dos familiares, conclui-se que as instituições permaneciam passivas, ou seja, as escolas não mobilizavam as famílias para ações de parceria colaborativa e nem mesmo as famílias se mostravam proativas para auxiliar os professores de seus filhos. Oliveira (2009, p. 91), amplia essa discussão ao afirmar que:

Uma instituição sempre espera algo da outra. E para que os objetivos sejam alcançados em prol do desenvolvimento e da valorização das potencialidades do aluno, é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha seu momento de fala e tenha uma efetiva troca de saberes.

Compreende-se que a escola nem sempre deseja ou se encontra preparada para que as famílias de seus alunos participem de ações mais pontuais, ou seja, em sala de aula. Talvez a escola precise ampliar o debate acerca das questões pedagógicas, oportunizando uma maior participação dos pais durante esse processo. Ainda mais quando abordamos sobre filhos que apresentam AH/SD. “A família também poderá contribuir com a escola ao discutir sobre os aspectos afetivos, sociais e emocionais do filho, que certamente se apresentarão como facilitadores ou dificultadores do processo inclusivo” (Rech; Freitas, 2021, p. 19).

Na questão 18, os familiares foram convidados a responder se tinham se envolvido com algum projeto da escola. Nove familiares

(75%) disseram não ter se envolvido e apenas três (25%) responderam afirmativamente.

Sim, o coral. Até ajudei também no brechó (Relato da F2).

Eu participo do Conselho Escolar e do Conselho de Pais e Mestres (Relato da F3).

Não. A gente mora longe, às vezes não fica sabendo e daí não participa (Relato da F8).

Não. Só participo da associação de pais, nunca convidaram a gente para participar de algum projeto (Relato da F12).

Conforme os relatos, verifica-se que, dentro do universo das famílias participantes da pesquisa, poucas são atuantes nos projetos desenvolvidos pelas escolas de seus filhos. Apenas a família F2 comentou participar do “Projeto Coral”, que a Escola 3 proporciona aos seus alunos. Os relatos dos demais familiares focaram na participação nos conselhos escolares e associações de pais e mestres. No entanto, esses vínculos não estão diretamente relacionados aos projetos propostos pela escola.

É preciso destacar que talvez um dos fatores que comprometa a participação dos familiares é a restrita oferta da escola de projetos extraclasses, como, por exemplo, o Coral. Além disso, a pouca divulgação desses projetos poderia ser um fator dificultador de um maior envolvimento dos familiares na organização e na participação. Por outro lado, elenca-se também a desmotivação dos pais no envolvimento desses projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto apresentou um recorte dos resultados analisados mediante a coleta de dados provenientes da minha Tese de doutorado defendida em 2016, no PPGE – LP3 - UFSM. O recorte discutido

na análise dos dados, centrou-se nas relações entre família e escola, buscando compreender o impacto delas para a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD, a partir do relato de 12 familiares e de 11 professoras.

Os participantes preencheram um *Checklist* em que ao analisarmos a Categoria “Participação”, os dados apontaram para dificuldades em estabelecer ações efetivas de parceria entre as duas instituições, família e escola.

Verificou-se que foram poucas as ações de parceria colaborativa entre família e escola. É possível afirmar, que das 12 famílias participantes, apenas três delas, F1, F2 e F3 relataram ações como, por exemplo: atuar voluntariamente na escola do filho, participar assiduamente do Conselho de Pais e Mestres, informar a escola sobre o parecer de identificação das AH/SD do filho, a fim de o encaminhar para participar do AEE.

Algumas famílias justificaram não ter competência para influenciar na inclusão escolar do filho com AH/SD, algumas, inclusive não tinham sequer conhecimento do direito dos filhos de frequentarem um atendimento especializado, por exemplo. Outro caso foi o relatado pela F12, que não obteve êxito ao solicitar à escola que esta prestasse um atendimento adequado, que estimulasse as habilidades identificadas no filho com AH/SD.

As professoras mencionaram que os familiares não participavam da organização de atividades socioculturais e/ou projetos desenvolvidos pela escola, nem das reuniões e também não enviavam sugestões à escola. Do outro lado, os familiares ressaltaram que a escola restringe sua participação, impondo-lhes limites e fronteiras, reduzindo os espaços em que essa participação é possível, geralmente na arrecadação de brindes para festas e na ornamentação destas.

Diante dos dados analisados, verificou-se que ambas as instituições poderiam atuar de forma mais proativa: tanto a escola poderia repensar estratégias para a família participar de forma mais ativa na vida escolar de seus filhos, quanto à família poderia se envolver em Associações de Pais e Mestres e Conselhos de Classe, com a finalidade de discutir questões acadêmicas e estratégias pedagógicas visando repensar o ensino que tem sido ofertado aos filhos com AH/SD.

Além disso, a pesquisa evidenciou que o diálogo estabelecido entre as famílias e professores participantes desse estudo, mostrou-se ainda incipiente, fragilizando a relação entre ambas e impactando diretamente na inclusão escolar dos filhos/alunos com AH/SD.

Diante do estudo desenvolvido na tese, observou-se que ambas as instituições ainda seguem uma postura queixosa, dificultando sua relação. Assim, é necessário que essa relação seja retomada e reconfigurada, vislumbrando novas possibilidades de aproximação e diálogo, culminando em efetivas ações com intuito de impulsionar o processo de inclusão escolar dos filhos/alunos com AH/SD.

Importante ressaltar que atualmente sou docente do Departamento de Educação Especial da UFSM e isso oportunizou que eu desse seguimento a temática pesquisada na Tese. Logo, os resultados coletados na pós-graduação, foram propulsores para a continuidade dos meus estudos, agora como coordenadora de projetos de pesquisa e extensão.

O projeto de pesquisa intitula-se “Desafios e perspectivas na relação entre escola e família: em foco a inclusão escolar do aluno/filho com altas habilidades/superdotação”, com o objetivo de analisar como a escola e a família estão se articulando com o intuito de promover a inclusão escolar do aluno/filho com altas habilidades/superdotação, identificando possíveis barreiras que possam dificultar esse processo.

Já o projeto de extensão “Ciclo de formação: escola e família construindo um trabalho colaborativo em prol da inclusão do aluno/filho com altas habilidades/superdotação”, tem como finalidade ofertar ciclos de palestras, para profissionais de diferentes escolas da rede pública e privada da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, bem como para os familiares que tenham filhos com altas habilidades/superdotação matriculados nessas escolas.

Desse modo, ter realizado os estudos da tese me mobilizaram a seguir com o debate da relação entre família e escola, por acreditar nessa parceria, na importância que cada um tem na vida do filho/aluno com AH/SD e que ao somar esforços o processo de inclusão certamente poderá ser implementado na sua integralidade.

REFERÊNCIAS

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *Checklist* da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais e professores. *In*: WEBER, Lidia; DESSEN, Maria Auxiliadora. (Org.). **Pesquisando a família**: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2011, p.189-194.

GERMANI, Larice Maria Bonato; STOBÄUS, Claus Dieter. A intervenção centrada na família e na escola: práticas de atendimento à criança com altas habilidades/superdotação. *In*: FREITAS, Soraia Napoleão org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin. W; GASKELL, George. (Org.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 90-113.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 9-29.

OLIVEIRA, Marilu Palma de. **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades**. 2009, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-02-09T115754Z-2428/Publico/OLIVEIRA,%20MARILU%20PALMA%20DE.pdf. Acesso em 27 de out de 2022.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. V. 9 N. 2, 2005, p 303-312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em 30 de out de 2022.

REALI, Alina Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**. V. 15, N. 31, p. 239-247, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/11.pdf>. Acesso em 27 de out de 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**. V. 34, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55329>. Acesso em 30 de out de 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2016. 335p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12033/TES_PPGEDUCAÇÃO_2016_RECH_ANDREIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 30 de out de 2022.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. A relação família-escola: uma parceria possível?./n: WAGNER, Adriana (Cols.). **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: Pesquisas e Reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.181-189.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell, 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

6

*Katiâni do Carmo Lazzarotto
Eliana da Costa Pereira de Menezes*

INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO DO ATO DE EDUCAR

ELEMENTOS DO PERCURSO INVESTIGATIVO E DA PESQUISA "COM" A ESCOLA

As discussões que constituem este texto resultam de um movimento de ressignificação sobre os sentidos e significados de se fazer pesquisa em educação. Inspiradas em Traversini (2011) entendemos que fazer pesquisa "com" e não "sobre" a escola pode produzir nos sujeitos envolvidos no percurso investigativo, exercícios de hipercrítica que poderão resultar em formas outras de significar a docência, a escola, e as práticas que na escola são realizadas.

Nesse movimento, mobilizadas pela vontade de escuta daquilo que acontece no cotidiano da escola e que faz de cada escola, *uma* escola (Ribeiro, 2020), organizamos a investigação aqui apresentada, a partir das análises produzidas em uma pesquisa anterior, que procurou compreender como estava organizada a gestão das práticas de Educação Especial no contexto das políticas de inclusão escolar em Santa Maria - RS. Após a conclusão dessa pesquisa, foi possível analisar que ainda que o município possua diretrizes locais, orientadas pela legislação nacional, cada escola encontra na sua realidade condições específicas para operacionalizar suas práticas. Cada escola, a considerar os sujeitos que a constituem e as histórias pessoais de vida desses sujeitos, prevê e organiza suas ações tendo em vista o objetivo de efetivar práticas escolares atentas à diferença.

Da interlocução entre as análises dessa pesquisa inicial e a vontade de pesquisar com a escola, propomos a investigação, cujas discussões serão na sequência desenvolvidas, com foco específico em uma escola de ensino fundamental do município, identificada no texto como C.F. Trata-se de uma escola que passou a assumir a política de inclusão como princípio de gestão, o que produziu um alargamento do próprio conceito de inclusão, que passou a ser compreendido

como ponto de partida na proposição de práticas que devem contemplar todos os alunos que ali se encontram matriculados, e não um fim a ser alcançado no processo de escolarização de apenas alguns alunos. Ao visualizarmos a inclusão como princípio de organização das práticas escolares, assumimos a noção de princípio como

[...] 'natalidade', começos, inícios, formas de nascer no mundo, de começar a pensar e a viver, filosoficamente, uma vida atenta ao que significa uma política de educar. São forças das quais pode nascer um caminho político para andar numa vida filosoficamente educadora (Kohan, 2019, p. 29).

Trata-se então de um olhar direcionado para a escola que visualiza uma prática que assume a inclusão como princípio político do ato de educar. E quando afirmamos a dimensão política do educar, novamente recorremos ao autor acima citado para afirmar que "a educação é política não porque seja partidária, mas porque exige formas de exercer o poder, de organizar um coletivo, de fazer uma comunidade (Kohan, 2019, p. 23). Temos assim uma compreensão de política que pressupõe um "exercício de poder a partir das relações que se estabelecem com outros e outras numa trama social, e mais especificamente, os modos de exercer o poder ao ensinar e aprender" (Kohan, 2019, p. 22).

MATERIALIDADE DE ANÁLISE

A partir dessas noções centrais, propomos a produção da materialidade analítica elegendo o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que orienta a gestão das práticas na escola, além de sistematizarmos um momento de diálogo via encontro virtual (pela Plataforma Google Meet) com a diretora e com a vice-diretora da escola. Durante o trabalho nesses materiais, procuramos pelas recorrências

discursivas, dando ênfase àquilo que aparecia em ambas as falas, e em mais de um momento do diálogo.

Direcionando nossa vontade de saber para esse contexto escolar específico, construímos um percurso investigativo que nos possibilitasse compreender as ações da gestão escolar centradas no princípio da inclusão, e ainda como tal princípio vem sendo operado nas práticas que são desenvolvidas pelos sujeitos que na escola atuam. Dito isso, ressaltamos que o que propomos na sequência deste texto não tem como intencionalidade indicar formas mais verdadeiras de organização das práticas escolares para que elas se tornem inclusivas, ou soluções para a conquista da escola ideal, radicalmente imune às práticas de exclusão que a atravessam. O que propomos é uma analítica, entra tantas possíveis, sobre um espaço escolar que nos permitiu reafirmar a potência da escola na produção de uma sociedade que, ao se mostrar atenta ao singular, fortalece as nossas possibilidades de vida com o outro. Ou ainda, inspiradas em Kohan (2019, p. 30), olhamos para a inclusão como princípio não para “instaurar uma educação diferente”, mas sim para provocar questionamentos sobre “o sentido e o valor do que fazemos politicamente, quando educamos”.

CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR E A NECESSIDADE DE PENSÁ-LA DE OUTROS MODOS

Ao falarmos de inclusão escolar a partir do contexto educacional contemporâneo é fácil deter-se na ideia de que esta refere-se, exclusivamente, aos sujeitos público-alvo da Educação Especial. Tal ideia, vai ao encontro de Breitenbach (2012), quando esta traz que:

Muitas pessoas quando ouvem falar sobre a inclusão ou quando são questionadas sobre o assunto estabelecem, quase de forma automática, uma relação com as pessoas com deficiência. A relação entre inclusão e deficiência, de certa maneira, transformou-se em senso comum (Breitenbach, 2012, p. 55).

Essa concepção pode estar associada ao crescente aumento dos debates no que se refere ao direito desses alunos estarem na escola regular, o que acaba, de certa forma, trazendo-os para o centro das discussões. Podemos considerar que no Brasil, desde a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 de 1996 – LDBEN/96 (Brasil, 1996), as práticas escolares passaram a estar organizadas a partir de princípios inclusivos, e na atualidade, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Brasil, 2015), esses princípios encontram-se mais presentes na escola.

A partir da emergência de tais políticas, a presença de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo passou a ganhar maior visibilidade dentro do espaço escolar, no entanto, ainda que a centralidade desses documentos indique o foco nesses alunos, defendemos a importância de pensarmos para além. O espaço escolar é formado por sujeitos produzidos nas mais distintas realidades e contextos, o que aumenta a necessidade de atenção por parte da equipe escolar diante das situações singulares de vida que ali se apresentam.

Assim, entendemos ser importante ampliar o conceito sobre inclusão escolar, desconstruindo padrões normativos e atentando para a diferença como fator de enriquecimento humano. Nesse contexto, produz-se uma atenção às singularidades que circundam as vidas dos sujeitos, a fim de que juntos possam buscar formas de potencialização das capacidades de cada um.

Não é tarefa fácil criar um ambiente escolar inclusivo e para que isso aconteça é preciso ter um envolvimento de toda a comunidade escolar, desenvolvendo ações pedagógicas voltadas para a conscientização, com vistas a construir a escola que se deseja. Um dos grandes responsáveis por essa mudança é o gestor, pois ele é o agente mobilizador, orienta nas tomadas de decisão e também por realizar ações para colocá-las em prática (Gomes, 2018, p. 9).

Nesse processo de construção de uma escola atenta ao todo, e a cada um, parece-nos que as ações da gestão escolar da escola objeto desta discussão, ganham relevância significativa. Diante dos desafios apresentados cotidianamente pelos alunos, em função de suas condições vulneráveis de vida, a gestão escolar passou a asssumir as políticas de inclusão como princípio norteador de suas práticas educacionais e, dessa forma, buscou e busca reinventar o espaço escolar. Essa reinvenção possibilitou pensar a inclusão como aquela que acolhe o todo e valoriza cada singularidade.

Eu iniciei na escola em 2016 [...], atuando como Educadora Especial e eu já trabalhava nesta perspectiva de pensar a inclusão com um todo [...] a escola tem muito isso, de olhar a inclusão para além da deficiência, do aluno com deficiência. [...]. Eu trabalho muito com a frase de que ninguém da aquilo que não tem. O aluno não dá aquilo que ele não tem. Então ele não pode nos oferecer uma educação dentro dos padrões que a sociedade nos pede, se ele não tem isso [...]. Incluir é olhar pro aluno e ver o que ele precisa para aquele momento né (P1).

Conforme já anunciamos, no contexto deste estudo, entende-se que incluir não é pensar apenas em um público específico de sujeitos, mas atentar-se para as diferentes realidades que, juntas, compõem o espaço escolar. É buscar formas de garantir a permanência desses sujeitos e significar as condições singulares de vida como princípios para a organização da prática escolar, e não como empecilhos para as mesmas. Entende-se assim que apostar

na inclusão escolar como uma possibilidade de mudança foi a forma encontrada pela gestão escolar de reinventar os significados de escola e educação. Reinvenção essa que não é percebida apenas na configuração do seu espaço físico, ou na oferta de atendimento especializados, mas que significa a inclusão como princípio e não como fim de suas práticas, e que mobilize em todos a vontade de modificar as vidas que pulsam ali dentro.

[...] é uma inclusão que vem desde crianças que vêm a escola como um refúgio, a escola como um apoio para eles [...]. Eu já tive turmas em que eu tinha crianças que não tinham banheiro em casa, que chegavam iam no banheiro da escola, roupas também nós tínhamos guardadas neste sentido de que essas crianças realmente se sentissem acolhidas. O nosso trabalho no C. F é no sentido de que as crianças se sintam bem lá dentro e partindo do princípio de que se sentindo bem, tendo esse cuidado nosso, esse olhar, eles vão também em contrapartida aprender mais, eles vão em contrapartida querer estar na escola e isso vai passando para os pais também. [...] a inclusão é isso, perceber que os que mais precisam da gente, é esses que gente tem que dar atenção. [...], aquele que tem a sua família desestruturada, que tá ali com os olhinhos pedindo apoio pra nós, aquela criança que tem uma deficiência, que fica jogada de lado. Eu acho que essa é a caminhada da gestão e dos professores do C. F, [...] de resgatar, de incluir (P2).

Não há como pensar em escola inclusiva sem atentar-se e sem ter cuidado com as vidas que dividem um mesmo espaço. Nessa lógica, a escola passa a ser um lugar que produz um olhar curioso sobre a diferença; que convida cada um a querer estar com o outro de forma atenta e interessada, provocando a compreensão sobre a importância daquela existência na intensificação das suas experiências pessoais. É preciso "investir nas diferenças que aí estão, produzir diferenças outras. experimentar misturas. experimentar jeitos próprios. enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos, fazer *zoom* neles e dar-lhes destaque [...]" (Gallo, 2014, p. 30). Inclusão como atenção à diferença.

Nós tínhamos no ano passado uma turma de meninas que estavam se cortando, [...]. Tinha manhãs que [...] não tinha como ter aula, mas nós tínhamos o colo, o carinho. Botar elas sentadas, falar da vida, dizer que ia passar, que a gente estava ali né. Então, esse também é o trabalho da escola. 'Ah, mas ela está deixando de aprender, tem lá uma aula importante.' O que é mais importante na vida desse aluno? Ele estar bem e estar com vontade de viver ou ele aprender ou ficar dentro de uma sala de aula, porque ele também não vai aprender né, qual é o sentido da inclusão? É estar né como um corpo presente ou estar ali porque eu consigo ver que aqui eles me olham e que aqui eu sou visto, que né (P1).

Estar na escola como corpo presente ou estar na escola por que ela é um espaço onde eu sou visto? Fazer da escola um espaço de atenção ao efêmero, e criar possibilidades para que ela seja significada pelos alunos como um espaço onde a vida pode ser vivida na sua complexidade pressupõe compreender que "a educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos" (Gallo, 2014, p. 26). Tal compreensão parece estar presente nos significados construídos pelas professoras que se mostram atentas aos detalhes que regularmente revelam o aluno e seu contexto, a partir da qual buscam possibilidades de potencializar suas existências, reafirmando assim o que propõem na proposta pedagógica da escola quando indicam que "os processos inclusivos na escola requerem transformação de olhares, de comportamentos e das práticas educativas" (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 8).

Entendemos que essa "transformação nos olhares, comportamentos e práticas" tem produzido como efeito na escola um vínculo entre professores e alunos que anuncia a importância do diálogo e da escuta, e outras formas de significar o que ali acontece a partir da atenção ao não planejado da vida escolar. Uma atenção voltada àquilo que não pode ser antecipado pelos saberes acadêmicos da formação; o que não está pré-agendado no calendário letivo; não se constitui

como conteúdo dos livros didáticos e não pode ser anunciado pelas diretrizes normativas legais. Conforme Ribeiro (2020), uma atenção que convoca o olhar para as vidas que pulsam e coexistem na escola, a partir da qual reinventamos formas de significar aquilo que tradicionalmente é nomeado como problema. Inclusão como atenção ao inesperado da vida.

Para nós, pesquisadores educacionais, as discussões que remete à escola e seus problemas convocam necessariamente à questão da vida como valor. Há uma vida naquilo que nomeamos como os problemas da escola. Tais problemas poderiam ser tomados como signos em movimento, que dão a ver a vida intempestiva das forças constitutivas de uma escola. Numa escola, onde há muitas e distintas vidas, se disputa vida, se disputam possibilidades de novos de vida, se disputam modos de valoração da vida. Os problemas, portanto, são a materialidade mesma dessas vidas em conjunção e/ou disjunções, dessas histórias com seus marcadores singulares (Ribeiro, 2020, p. 175).

Trata-se de olhar para um problema como anúncio das singularidades que constitui cada história pessoal e dos efeitos dos encontros entre essas singularidades na escola e fora dela. Nessa esteira, um problema passa a ser lido menos como aquilo que precisa ser corrigido, e mais como aquilo que nos permite, enquanto professores, afetar-se pela vida que se manifesta e que materializa a escola como um espaço vivo, sempre suscetível ao intempestivo. Um espaço em que “pensar o impossível de ser pensado, sentir o impossível de ser sentido, ouvir o não audível, ver o não visível, sentir o não sensível, perceber o não perceptível [...]” (Ribeiro, 2020, p. 166) tornam-se atos não meramente possíveis, mas condição para sua existência.

É no sentido de que a gente não pensa também o aluno como toda uma regra, ‘ah é assim que vai ser’ [...]. Se tiver que parar e ir lá dar essa atenção pra esse aluno, é assim que é feito. Isso faz toda a diferença, porque aí esse

aluno vem pro nosso lado [...]. A regra é olhar aquele ser humano que tá ali, como um ser humano, [...]. Ver o que ele tá precisando pra que ele consiga aprender. Ele vai aprender, a partir do momento que ele tiver as condições de aprender. Se ele estiver com fome, com frio, precisando chegar e ir no banheiro correndo e eu botar uma regra, esse aluno não vai voltar. Ele vai voltar se ali ele se sentir que está sendo olhado, [...]. Ele vai aprender a partir do momento que ele se sentir incluído na escola (P2).

[...] eu consigo ver hoje a escola C.F. como uma escola inclusiva né. [...], nós não temos hoje acessibilidade na escola, mas mesmo assim eu considero uma escola inclusiva. 'Ah, mas não tem acessibilidade para o segundo piso!' Mas a gente sempre dá um jeito. A gente vai dar um jeito. É brabo, é ruim, a gente se sente mal, mas assim, nossos alunos não vão deixar de aproveitar a escola porque tem uma escada, né. Nós estamos lutando, batalhando muito pra que logo tenhamos uma rampa né, mas a gente vê o quanto que a evolução já foi né. Por que inclusão não é dar acessibilidade, não é ter interprete de Libras. O que adianta a gente ter todos os artifícios para incluir se a gente não tem um pensamento inclusivo né, se a gente não tem uma estratégia pedagógica inclusiva, se a gente não tem uma estratégia de gestão inclusiva né, então eu vejo muito isso (P1).

Entendemos que o olhar singular destinado à cada aluno pressupõe uma preocupação legítima com a sua história de vida e, por sua vez é esse olhar singular que vai possibilitar que a diferença se manifeste e que as condições individuais sejam assumidas como pontos de partida para os planejamentos; para a organização física da escola; para a forma como o currículo é configurado, etc. Visualizamos assim a inclusão assumida como princípio de gestão das práticas que procura potencializar às formas múltiplas de existência, reafirmando o direito individual de ser. Ou, dito de outra forma, inclusão que busca “intensificar as maneiras singulares do existir”, e “[...] amplificar a multiplicidade das existências, considerando a potência do existir de uma maneira especial, singular” (Carvalho; Roseiro; Lourenço, 2020, p. 94). Inclusão como aposta na potência do existir.

Potencializar “a multiplicidade das existências” pressupõe dar espaço para que todos se posicionem, argumentem, falem de si aos outros e a si mesmos, a partir de uma escuta que busca resistir à vontade julgadora que produz relações escolares baseadas no binômio certo X errado/normal X anormal. Não há nessa lógica vidas erradas/anormais, localizadas como problemas passíveis de correção e normalização. “Problematizar os modos como configurarmos os problemas implicaria [...] colocarmos *sub judice* os regimes de percepção que nos sequestram no campo da educação e imprimem valor de verdade a certos modos de existência na escola” (Ribeiro, 2020, p. 166). Para incluir é preciso reforçar a existência do outro, de todo e qualquer outro, e dar possibilidades e vazão à sua singular história. Inclusão como vontade de resistir ao imperativo da normalidade.

Essas práticas são essenciais na vida dos alunos. [...], a professora de ensino religioso fez uma pesquisa com eles para saber o que tinha mudado na vida deles na pandemia, né. A resposta deles era, ‘nós não vamos para a escola,’ ‘nós não fazemos nada,’ ‘nós não saímos.’ Aluno de zona periférica não vai pro shopping, não vai passar a tarde no shopping, o máximo que eles vão é passar a tarde sentado no calçadão, né. Por que eles não têm isso, né. Então o que mudou foi que a gente não tem mais o espaço da escola. [...] eles saíam de lá meio-dia da aula, né e uma e meia eles estavam lá para jogar bola, outros pra ficarem sentados se olhando, conversando, papeando. Por que a escola é espaço de acolhimento pra eles, espaço de convívio, espaço de inclusão pra eles, né (P1).

[...] uma das principais marcas da gestão nossa é fazer com que as pessoas se sintam bem lá dentro, funcionários, professores, direção, alunos, [...]. A gente tem que atentar para que as pessoas se sintam bem, se sintam acolhidas, o professor acolhido, funcionário acolhido, para que essas pessoas consigam trabalhar com esses alunos. [...] a gente pensa muito no aluno, na família, mas a gente também precisa pensar naquele professor, naquele pessoal que está na escola, no nosso coordenador, nós mesmos [...]. Como sempre a gente diz, somos um todo. [...].

Nós temos que estar bem e temos que buscar viver bem, para que consigamos passar isso para o nosso aluno. O aluno que vê o professor que está de coração ali, faz toda a diferença e acho que esse é o grande diferencial da nossa escola, de incluir todos e não se preocupar só com alguns. Por que alguns precisam do todo (P2).

Olhar a escola como espaço vivo que possibilita encontros entre vidas pode estar produzindo nos sujeitos que habitam a escola uma vontade de ali estar. Gestar as relações assumindo a inclusão como princípio político do educar tem colocado a coletividade como foco das ações, resultando no desejo de uma atuação pedagógica a partir da qual seja possível à cada professor e aluno “educar e educar-se” (Kohan, 2019, p. 32). Como afirmado no Projeto Pedagógico da escola, “[...] a consolidação de uma escola inclusiva acontece na medida em que a comunidade escolar se apoia mutuamente” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 8). Os efeitos desse mútuo apoio e da força das relações que apostam no coletivo podem ser visualizadas nas narrativas analisadas na sequência desta discussão, a partir das quais foi possível perceber deslocamentos nos significados produzidos sobre, e pela escola, em seus 14 anos de existência. Defendemos aqui que o olhar que busca pensar a escola como espaço político de vida com o outro, e que resultou na proposição de práticas centradas no princípio da inclusão, tem papel central nessa mudança de significados.

RESSIGNIFICAÇÕES: DO ESPAÇO INDESEJÁVEL PARA UM LUGAR TRANSFORMADO(R)

Nós trabalhamos numa escola de periferia. Numa escola da zona norte de Santa Maria que tem, eu acho que a gente até pode falar que tinha uma característica muito pesada, de um estereótipo de uma escola em que somente tinha

alunos que não evoluíam. A escola C. F. ela era considerada o berço dos alunos problemas. Então, [...] quando eu entrei ali em 2016, a escola já estava trabalhando para mudar isso (P1).

[...] eu acredito que o nosso trabalho fez com que a referência viesse do nosso esforço. [...] eu cheguei na escola e não éramos lembrados enquanto C. F. Mas o nosso esforço, os esforços das outras gestões fizeram com que isso fosse referência, referência da nossa luta, do engajamento de todos, todos engajados em função da escola e isso faz a diferença [...] (P2).

Os efeitos dessa vontade de inclusão produzidos nas práticas escolares, que por sua vez resultam em práticas de subjetivação daqueles que participam dessa comunidade escolar podem estar produzindo possibilidades de desconstrução de discursos estereotipados, que por muito tempo caracterizavam a escola e seus sujeitos como indesejáveis. Nesse processo de desconstrução parece importante nos perguntarmos sobre que condições possibilitam que determinadas realidades sejam pensadas como sendo da ordem do não desejável?

No contexto da escola C. F. a produção de marcas estigmatizantes são produzidas principalmente a partir de sua localização na periferia do município e da condição de vulnerabilidade social vivenciada pelas famílias dos alunos que a frequentam. Segundo as autoras Winter, Menegotto e Zucchetti (2019, p. 168)

[...] a vulnerabilidade vai além da precariedade no acesso à renda. Também está atrelada a fragilidades de vínculos afetivos relacionais e a desigualdades de acesso a bens e serviços. Associada à desigualdade social e à perversa concentração de renda, indo além das privações e diferenciais de acesso a bens e serviços, revela-se numa dimensão mais complexa que é da exclusão social

Tal condição vulnerável de existência vivida por milhões de pessoas no país encontra na racionalidade contemporânea das ações

de Governo, centrada em princípios de concorrência; individualismo; produtivismo e consumismo operados pelo capitalismo, condições de fortalecimento e intensificação. Vivemos em uma sociedade que produz relações de extremas desigualdades entre os seres humanos, alimentadas por condições precárias de trabalho, de escolarização, de aquisição de bens, de acesso aos serviços de saúde, etc destinadas à maioria da população, enquanto uma minoria vive em situação de privilégio. Tais relações produzem significados naturalizados sobre os seres humanos que são hierarquizantes e que determinam os papéis sociais que cada um deve desempenhar; os lugares que podem e devem ocupar; as conquistas possíveis de serem antecipadas; as práticas de in/exclusão a que serão sujeitos.

Nessa esteira, nos filiamos as autoras antes citadas (2019, p. 173) quando afirmam que tais sujeitos “Uma vez excluídos da sociedade ficam às margens, tornando-se os desfiliaados (Castel, 2010) e/ou os descartados (Bauman, 2004)”, para tensionar a condição de indesejáveis produzida sobre os sujeitos que frequentam a escola C. F. Reafirmamos aqui a importância das ações da gestão escolar produzidas a partir da vontade de desconstrução dessas marcas, na busca da construção de outros olhares para que a escola fosse vista de outras formas.

Eu cheguei na escola C. F em 2013, com 96 alunos, com uma luta muito grande da gestora na época, neste sentido de resgatar esse sentimento de pertencimento da comunidade. A gente percebia assim, que não havia esse carinho e esse sentir que a escola C. F estava ali na C. F para a comunidade. Então, foi um trabalho muito grande que foi feito [...]. Hoje a gente tem noção que toda aquela caminhada que eu vi lá de 2013 com 96 alunos, ela chega a uma parte, um diferencial totalmente notável de ter quase 300 alunos. 300 alunos e pais que a gente coloca na escola. A nossa escola é citada nas redes sociais inclusive fora do âmbito do Facebook. Os pais se sentindo ‘a escola do meu bairro’, a gente não tinha essa noção, os pais nem consideravam. ‘A escola do bairro’, era outra escola que tem no bairro, a nossa era considerada

aquela que iam os problemáticos, que iam aqueles que não conseguiam e eu acho que o que fez toda a diferença foi a escola trabalhar [...] valorizando o que eles traziam de conhecimento prévio. A gestão foi sempre valorizando e dando esse carinho e esse olhar para aquilo que os alunos tinham e jamais levando em conta as dificuldades e o que aparecia (P2).

[...] eu cheguei no Chácara, com 96 alunos em uma escola desacreditada. Hoje os pais disputam vaga na nossa escola. A gente tem lista de espera. Então assim, eu acredito que primeiro se teve que fazer uma parte para depois a gente ter sucesso em outras partes. Esse pintar da escola, esse cuidado com a escola, ele não é só um pintar para ficar bonito. A gente percebeu que foi pintada sim, mas porque nós nos importamos com essa escola. [...]. Eu acredito que aquela escola estando bonita, bem pintada, mostra o cuidado nosso com essa comunidade, com essa escola, de oferecer o melhor para essas crianças. O que eu percebo, que assim, nós tínhamos um Face que os pais nem olhavam e hoje nós temos pais assim, muitos agradecendo a escola, colocando 'a escola dos meus filhos é bem cuidada', 'na escola dos meus filhos, eles são bem ensinados.' E nós não tínhamos isso até muito pouco tempo atrás. Então essa caminhada, eu acredito que ela já avançou muito [...] para quem chegou com 96 alunos, com mato de 1 metro, a gente já ganhou muito [...] (P2).

Nós tivemos um avanço de 2018 para cá de quase 100 alunos, estamos beirando os 300 alunos. Quando que a gente tinha né? Por que a gente tá mudando, a gente tá mudando o sentimento de pertencimento daquela comunidade. Eles têm que entender que a escola é deles. Nós dizíamos lá em 2018 quando tivemos todas as telas de proteção da escola furtadas, que nós íamos construir de novo, mas que a comunidade tinha que entender que é deles e hoje eles têm paixão pela escola. [...], tem pessoas passando na frente e parando para tirar foto, falando, elogiando a gestão e claro que temos mérito, temos, mas isso foi uma caminhada de muitos anos e hoje né, colhemos esses frutos, mas é no sentido de olhar que foi feita uma grande caminhada pra chegar até aqui" (P1).

Pensar sobre o que podemos propor para a escola como uma reinvenção daquilo que é dado e vivido ali dentro é essencial para visualizarmos formas de transformar o que é significado como “empecilho” em possibilidades para a mudança. Olhar para as dificuldades, entendê-las, dar novos sentidos, abrir outras possibilidades, proposições que parecem ter produzido diferença no reconhecimento da escola como um espaço coletivo e de transformação da vida. Vimos assim uma escola da periferia, que se mobiliza para resistir aos estigmas, convocando os sujeitos a olharem a existência (sua e a do outro) via defesa do direito de cada um ser como pode e consegue ser, a partir de condições singulares de vida que não são ali demarcadas como “desfiliadas”, “descartadas”, indesejáveis. Fala-se de vidas, no plural, múltiplas, diferentes e singulares, produzidas como desiguais na lógica capitalista, mas defendidas como iguais na potência de existir.

As escolas públicas periféricas são conhecidas como berços de existências ‘despossuídas’ de seres sempre diminuídos, esquecidos [...]. Todavia, [...] há, ainda, estouros de vida que intensificam a realidade das existências afirmando seus direitos de existir, conquistando sempre mais realidades com a instauração de gestos que afirmem a multiplicidade de mundos (Carvalho; Roseiro; Lourenço, 2020, p. 100-101, grifo dos autores).

Nesse processo de ressignificação do espaço do indesejável para o espaço de transformação, o envolvimento e participação por parte da comunidade é algo que tem exigido empenho dos docentes da escola. Essa busca pelo fortalecimento da “articulação e interação entre a escola e comunidade” aparecem como metas do seu projeto escolar, a partir do qual afirma-se “a importância da relação dialógica para a construção e implementação de um projeto de escola que contemple princípios e ações compartilhadas” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 8).

A escola não se faz sozinha; ela não se faz à parte do contexto social em que se insere. Professores e gestores não garantem

práticas significativas por si só. Faz-se preciso um coletivo (professores, alunos, funcionários, famílias, comunidade) mobilizado a construir uma escola que transforme realidades, ao mesmo tempo em que se constrói nessa escola, transformando-se. Assim como Kohan (2020) entendemos que “[...] não é a escola que faz os cidadãos; são os cidadãos que fazem a escola. Se pensarmos que ela fará os cidadãos, estamos protelando a cidadania que dizemos almejar. É preciso colocá-la como um princípio afirmativo e não como uma finalidade ausente” (p. 183). É preciso construir coletivamente a ideia de que a escola se faz com e para os sujeitos que nela atuam.

[...] outras gestoras, outras escolas diziam, ‘A não! Lá pro C. F. só vai o que não presta!’ [...] eu quando cheguei lá era tipo professor de segunda linha. Eu vim de uma escola que era dita bem-conceituada na cidade e as vezes diziam, ‘Ah, lá tudo pode! Lá tudo vale!’ e aí a gente foi trabalhando no sentido de que não é assim. Nós estamos aqui e nós vamos fazer diferente. E a diferença está aí. É muita diferença (P2).

[...] colocando inclusive que o professor que ia estar lá ia acabar com a sua carreira, ia manchar a sua carreira. E hoje tu vê assim, que em tão pouco tempo, pessoas pedindo para estar lá. Professoras ligando para ir para lá. Lista de espera de alunos, turmas lotadas. [...]. O que nos move é saber que esses alunos vão subir, vão fazer os anos finais serem turmas grandes, porque nós ainda temos turmas de anos finais pequenas. A nossa turma do 9º ano tem 14 alunos, né. Mas já tivemos turmas fechadas porque não tinha aluno (P1).

Eu acho que o que fica de tudo isso que a gente passa é essa crença na escola, né. [...]. A nossa escola é bem cuidada, mas porque nós temos pessoas apaixonadas e que veem, enxergam e é em todos os âmbitos. Os funcionários são assim, as professoras são assim, a gestão é assim, porque enxergam que esse investimento inclusivo, esse investimento que traz essa inclusão num todo para dentro da escola, ele dá frutos. Então assim, a gente perde? Claro que perde. A gente se decepciona? Claro,

muitas vezes. A gente chora decepcionada? Chora. Mas a gente chora e eu me emociono falando que a gente chora de ver que a escola C. F hoje ela é referência. Ela é referência pra nós e foi uma construção muito árdua, que envolveu muita gente, que envolveu muita luta, envolve muita luta ainda, mas é uma construção que deu certo, está dando certo [...] (P1).

Ao olhar para as narrativas das professoras vemos uma escola que por estar localizada em uma região socioeconomicamente não privilegiada da cidade, e por ocupar um espaço na periferia, é produzida como lugar de fracasso. Uma escola que por ser destinada a uma parcela específica daquela comunidade que vive em condição de precarização, passa a ser compreendida como uma escola que merece pouco investimento, reafirmando a condição precária das práticas que deve desenvolver. Uma escola criada em meio a uma compreensão injusta e desigual sobre a vida, afinal “Ainda que os mundos sejam possíveis, há sempre a sobrepujança de uns sobre os outros; há sempre a diminuição de mundos quando esses, de algum modo, se retiram do arcabouço de mundos necessários para a alimentação do modo capitalístico de existir” (Carvalho; Roseiro; Lourenço, 2020, p. 95).

Diante dessa lógica, a luta e o engajamento da gestão da escola C. F foi fundamental para romper com boa parte desse estereótipo, passando a ser valorizada, reconhecida, ressignificada. Se encarar as dificuldades como impulsos para repensar as ações e práticas que de desenvolvem no espaço escolar parece ter sido fundamental, mostrar resistência frente aos discursos e pensamentos que caracterizam e inferiorizam determinado sujeito, determinado espaço, determinado contexto parece ter sido essencial. É o trabalho de todos que tem possibilitado que a C. F passe a ser significada de outras formas. E é a defesa pela potência da escola e a crença de que o que nela se faz pode transformar realidades, que acionam as práticas que nela são desenvolvidas.

PARA FINALIZAR...

Ao analisar as ações da gestão da EMEF C. F, procurando compreender como o princípio de inclusão vem sendo operado nas práticas desenvolvidas pelos sujeitos que ali atuam, percebe-se o quanto essa aposta está sendo significativa tanto para aquele espaço escolar, quanto para os sujeitos que o frequentam. As formas de significar a inclusão escolar assumida primam pela organização de práticas ofertadas a todos os alunos, com a intencionalidade primeira de transformação de suas realidades. Assim, visualizamos nas narrativas das professoras a noção de inclusão sendo significada como uma forma de organização da escola em que há aposta em cada existência, e em toda singularidade.

Apostar na inclusão como uma possibilidade para todos foi essencial para que a escola pudesse se reinventar como espaço de escuta à vida e de atenção ao singular que pode garantir a permanência de seus sujeitos. Escutar alunos, professores e funcionários; romper estereótipos e preconceitos; transpor a imagem de escola “dos problemas”; apostar na força de cada um na composição do coletivo parecem estar possibilitando que a educação na escola se materialize como um ato político. Um ato que produz relações entre os sujeitos que ao educarem, educam-se, e que ao desejar transformar o outro, acabam se transformando também.

Cabe aqui ressaltar que em nenhum momento este trabalho buscou indicar a escola C. F como um modelo a ser seguido. Não a significamos como uma escola ideal, tampouco como referência para outras escolas, ou como uma norma a ser assumida. Ao escolher analisar suas práticas, a intenção não foi indicar como a escola deve ser se quiser ser inclusiva, mas sim, propor uma discussão sobre as possibilidades de organização das ações escolares centradas em princípios inclusivos. Na escola em questão tem sido possível organizar as práticas da forma como aqui procurou-se discutir, o que nos parece

muito potente, mas entendemos que isso só se tornou possível porque a escola olhou para si, para suas singularidades e ousou propor a resignificação de conceitos, verdades, metas. Assim, o que se consegue concluir é que se faz preciso que cada escola se liberte um pouco das normas e prescrições legais, acadêmicas e teóricas sobre como devem organizar suas práticas, e passem a procurar dentro das suas singularidades o que pode fazer diferença.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni; LOURENÇO, Suzany Goulart. **Por docências não dogmáticas e existências não mínimas nos cotidianos escolares**.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Org.). **Currículo e estética da arte de educar**. 1 Ed. Curitiba – PR, 2020, p. 89-113.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL C. F. **Projeto Político Pedagógico**. p. 1-38, 2020.

FERRÃO, Evanir Quevedo. **Gestão participativa:** uma nova perspectiva de educação. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

GALLO, Sílvia. mínimo múltiplo comum. RIBEIRO, A. (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2014. p. 20-33.

GOMES, Lara Simoni Vizzotto. **Inclusão Escolar:** desafios dos gestores na orientação docente. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

KOHAN, Walter Omar. Uma escola filosófica popular? GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola:** uma questão pública. 1. Ed, São Paulo: Editora Parábola, 2020. p. 179-191.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca:** Uma biografia filosófica. Vestígio: Belo Horizonte, 2019.

MACHADO, Dirlene Pacheco. **A gestão escolar democrática e os desafios da escola básica nas comunidades em situação de vulnerabilidade social.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

RIBEIRO, Cintia Regina. Escolas e problemas: uma política vitalista. GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola:** uma questão pública. 1. Ed, São Paulo: Editora Parábola, 2020. p. 165-177.

SOUTO, Elise de Matos. **A inserção da diversidade no contexto da desigualdade social:** desafios para a gestão escolar. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional - EAD) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea.** Apresentado na mesa-redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?” 4º SBECE – 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12 p.

WINTER, Ana Cristina; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersetorialidade. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 25, p. 165–183 set./dez. 2019.

7

*Maiandra Pavanello da Rosa
Fabiane Romano de Souza Bridi*

REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE CURRICULAR A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS ENTRE ENSINO COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-663-0.7

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de tese de doutorado, produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa 3: Educação Especial, inclusão e diferença. O estudo, concluído no ano de 2022, versou sobre práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial e o acesso ao currículo escolar. Nessa premissa, o presente capítulo objetivou identificar como tem se organizado as práticas pedagógicas em educação especial, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisando os processos de articulação entre ensino comum e educação especial e as possibilidades de acessibilidade curricular. Construído com base teórico epistemológica no Pensamento Sistêmico, o qual compreende um sistema como a complexa rede de relações que se estabelecem em um determinado contexto, aceita-se a impossibilidade de conhecimento objetivo do mundo e reconhece-se a influência do observador na construção de uma realidade (Vasconcellos, 2013). Nessa perspectiva, o estudo foi elaborado com inspiração metodológica no Método da Cartografia, considerando que tal perspectiva não busca encontrar respostas, mas sim acompanhar processos para então se pensar na construção de um mapa, o mapa do observador, a partir da premissa de Alfred Korzybski de que “o mapa não é território” (Bateson, 1986, p. 36).

Com base na Constituição Federal de 1988, todos os estudantes têm direito de frequentar as classes comuns do ensino regular, ou seja, de que a educação é direito inegociável, independente do estudante pertencer ao público-alvo¹ da educação especial. Nessa tangente, há algumas décadas, políticas públicas têm delineado a educação

1 O uso deste termo se justifica em função de ser a terminologia adotada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

especial e a escolarização de estudantes com deficiência segundo a ótica inclusiva (Brasil, 1988; 2001; 2008; 2009; 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, foi um grande marco na reorganização da escolarização dos estudantes com deficiência. Além de definir o público-alvo da educação especial em estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, priorizou o lócus de escolarização de todos nas classes comuns do ensino regular, definindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço da educação especial, organizado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum (Brasil, 2008).

Assim sendo, a Resolução nº 4 de 2009 institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientando sobre a organização deste serviço nas redes de ensino, bem como sobre as atribuições do professor de educação especial que atua no AEE. O Documento ressalta que o AEE complementa ou suplementa o ensino comum, disponibilizando recursos e serviços de acessibilidade, atendimentos em sala de recursos multifuncionais e que deve manter articulação com professores do ensino comum, sempre visando a participação dos estudantes em todas as atividades escolares, com garantia de acessibilidade curricular (Brasil, 2009). Nessa perspectiva, o AEE ultrapassa o lócus da sala de recursos multifuncional, buscando garantir um trabalho articulado e colaborativo com o ensino comum.

A proposição de práticas pedagógicas colaborativas ou articuladas tem sido foco de investigações que pretendem problematizar e redimensionar a educação especial de forma mais entrelaçada e transversal ao ensino comum, valorizando experiências de aprendizagem dos estudantes em todos os contextos da escola. Dessa forma, no intuito de compreender se as práticas pedagógicas em educação especial têm se configurado de forma articulada ao ensino

comum, visando acessibilidade curricular, questiona-se: as práticas pedagógicas em educação especial no contexto pesquisado têm contemplado a vivência dos estudantes público-alvo da educação especial em todos os contextos escolares? Tem se configurado de forma articulada entre ensino comum e educação especial? Como se tem pensado sobre a acessibilidade curricular?

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MAPA

A presente pesquisa foi construída com base no Pensamento Sistêmico, a partir da compreensão de que pensar e pesquisar sistemicamente pressupõe abandonar análise e interpretações lineares e simplificadas, utilizadas no paradigma tradicional da ciência. Produzir pesquisa nessa perspectiva exige compreender a complexidade e reconhecer que as partes que constituem um sistema funcionam sempre em relação umas com as outras, incluindo o observador (Vasconcellos, 2013). Nesse sentido, o estudo foi construído com inspiração metodológica nos princípios do Método da Cartografia, que contempla a filiação teórica com o Pensamento Sistêmico e se caracteriza como um método “que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto [...] trata-se sempre de investigar um processo de produção” (Kastrup, 2007, p. 15).

O objetivo do estudo foi identificar como tem se organizado as práticas pedagógicas em educação especial, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisando os processos de articulação entre ensino comum e educação especial e as possibilidades de acessibilidade curricular. O lócus da pesquisa foi a Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS, a partir da participação de 26 professoras de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado, identificadas, de forma fictícia, com nomes de flores. A produção dos dados ocorreu através

de entrevista semiestruturada com as professoras e nove encontros para diálogo e reflexão, os quais abordaram diferentes temáticas: políticas públicas em educação especial, práticas pedagógicas e acessibilidade curricular. As entrevistas e os encontros foram realizados on-line, na plataforma Google Meet, considerando que ocorreram no período da pandemia, causada pela COVID-19 e estávamos vivenciando o isolamento social, a fim de prevenir a transmissão da doença. A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Coronavírus, altamente contagiosa e, em alguns casos, letal (Lima, 2020). A pesquisa foi aprovada sob Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa sob número 4.177.962.

APRENDIZAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

O conhecimento e aprendizagem são parte das interações e vivências do sujeito, já que este não é um mero receptor de informações. O ser humano funciona como agente ativo na construção de sua realidade, ou seja, “é nossa história de interações recorrentes que nos permite um efetivo acoplamento estrutural interpessoal” (Maturana; Varela, 2001, p. 255). Nessa perspectiva, a aprendizagem é parte das experiências dos seres humanos na rede de relações que se estabelecem com coisas e pessoas. E o que é educar para Maturana?

Se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (Maturana, 1998, p. 29).

O educar é um processo de transformação que ocorre na convivência com o outro, porém os efeitos deste processo não são determinados. Não é possível prever o que acontece com o outro, considerando que o ser humano é um sistema fechado e irá se auto-organizar a partir das experiências próprias e das perturbações vivenciadas.

Meirieu (1998) tensiona a concepção tradicional de aprendizagem, a qual já tem ganhado espaço de crítica e discussão, porém, ainda aparece como concepção dominante nas escolas. A ideia de que “os conhecimentos são coisas e de que, como todas as coisas, são adquiridos e possuídos, são acumulados e deles é feito o inventário” (Meirieu, 1998, p. 50) é amplamente criticada por Meirieu, na obra *Aprender sim, mas como?* O autor compreende a aprendizagem como algo que acontece nas relações, algo relacionado à experiência, que necessariamente precisa estar associada a um projeto pessoal do aprendiz.

Uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma a informação em seu meio em função de um projeto pessoal. Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo e o segundo só se tornou possível graças às primeiras; a aprendizagem, a compreensão verdadeira, só ocorrem então através dessa interação, não são, senão essa interação, ou seja, são a criação do sentido (Meirieu, 1998, p. 54).

Com isso, o autor aborda a necessidade de “alternar diferentes métodos ao longo do tempo” e “organizar tempos de trabalho individuais, nos quais a atenção do professor se voltará para a maneira como cada um trabalha” (Meirieu, 1998, p. 202-203). Não se trata de uma individualização ou diferenciação das atividades, e sim de conhecer os modos de aprender de cada um, proporcionando um trabalho organizado para e com os alunos. O autor propõe o termo “pedagogia diferenciada”, o qual reconhece o direito de todos à educação, numa perspectiva democrática, comprometida

em tornar o conhecimento acessível, sem diferenciar ou propor currículos empobrecidos.

Com intuito de valorizar as experiências de cada sujeito e reconhecer o direito à aprendizagem por todos, as práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial promovem vivências mais enriquecedoras na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

A proposição de ensino colaborativo, proposta por Capellini (2004), é entendida como o trabalho pedagógico realizado por dois professores, um professor do ensino regular e outro de educação especial, de forma completamente articulada, tanto nos aspectos relacionados ao planejamento quanto na execução e na avaliação (Capellini, 2004).

O ensino colaborativo mostrou-se como uma estratégia viável, com evidência de ter contribuído para soluções de problemas da prática, para o planejamento, elaboração e avaliação dos planos de aulas, na elaboração do PEI, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Capellini, 2004, p. 227).

Na mesma perspectiva, Vilaronga (2014) destaca o protagonismo do professor do ensino comum no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial e, nesse sentido, reitera a importância da proposição de práticas pedagógicas articuladas como possibilidade de acesso ao currículo. “A ideia de ensino colaborativo tem como pressuposto que se trabalhe com os alunos em sala, adequando as atividades para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo escolar e possam participar” (Vilaronga, 2014, p. 93). Nesse sentido, a proposição de articulação entre a educação especial e o ensino comum tem se mostrado como uma potente ferramenta na possibilidade de um currículo acessível à maior parte dos alunos.

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR

A Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria abrange 41 escolas, que contemplam diferentes etapas e modalidades de ensino. No que tange à organização da educação especial, 35 escolas contam com o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum. No total, 44 professoras atuam nestes espaços, e, destas, apenas uma com vínculo de trabalho temporário. Referente à carga horária, 26 professoras atuam no regime de trabalho de 20 horas semanais e 18 atuam no regime de 40 horas semanais.

O AEE, no contexto pesquisado, está muito pautado em atendimentos individualizados em salas de recursos, frente à estudantes já matriculados como público-alvo da educação especial ou para aqueles que são encaminhados para o olhar e a avaliação da professora de educação especial. As professoras têm autonomia para organizarem os atendimentos.

Tudo acontece a partir das **orientações** que eu recebo, também da supervisão, eu tenho muita **autonomia** na escola, para planejar e sugerir as estratégias, tudo que eu penso com relação ao aluno que estou atendendo e aqueles que passaram a ser atendidos depois de uma avaliação (Magnólia, 2020).

Tenho bastante **autonomia** na escola com relação à organização dos meus horários e da necessidade de cada aluno, do que eu vou atender, de quando eu estou na sala de aula (Margarida, 2020).

É possível perceber que a realização dos atendimentos em sala de recursos está em conformidade com a Resolução nº 4 de 2009, a qual dispõe, no seu Artigo 13, que entre as atribuições do professor

do AEE, está a função de “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2009, p. 3). A orientação é de que tais atendimentos ocorram no turno inverso ao da escolarização, no intuito de se configurarem complementares ou suplementares ao ensino comum e não em caráter substitutivo. Nessa tangente, as professoras destacam as dificuldades na realização dos atendimentos no contraturno, por diferentes motivos.

A gente tenta fazer o atendimento no turno inverso como nos é colocado, e seria o ideal [...] digo que **entre dez alunos, eu consiga dois ou três no turno inverso**, que é bem difícil (Perpétua, 2020).

A **maioria** deles é no mesmo turno, a grande maioria, tenho só uma aluna que é no turno inverso (Azaleia, 2020).

Os fatores que influenciam na manutenção de atendimentos no mesmo turno, realizado a partir da retirada dos estudantes da sala de aula, são diversos, entre eles, a infrequência dos estudantes no turno inverso, a distância entre a casa e a escola, a utilização de transporte escolar e, até mesmo, a compreensão de que o estudante não se beneficia da sala de aula comum, em função das suas condições inerentes.

A **maioria não vai no turno inverso**, a gente tem que retirar no próprio turno (Gérbera, 2020).

Muitos alunos eu acabo atendendo no mesmo turno porque **eles não vão no contraturno, apesar de morarem bem perto da escola** [...] eu sempre tento manter o mesmo dia e o mesmo horário desses alunos que atendo no mesmo turno, até para ter uma rotina, para a professora saber (Rosa, 2020).

Atender no contraturno é quase impossível, justamente em **função do transporte**, eles moram muito longe, não tem como [...] eu retiro eles da sala para atender duas vezes por semana e os alunos novos, em processo e avaliação, eu faço uma vez por semana (Flor de Lótus, 2020).

Eu atendo eles no meu horário, no horário deles de aula, mas a maioria deles tem autismo em grau bem elevado, **eles não têm condições e não ficam em sala de aula** (Orquídea, 2020).

Atendo quase todos no mesmo turno, porque são **alunos bem mais comprometidos** e aí elas (gestão) até solicitam que seja no mesmo turno, porque tem alunos muito agressivos, tem muitos autistas (Verbena, 2020).

Por diferentes razões ou justificativas, o Atendimento Educacional Especializado é organizado na forma prioritária de atendimentos em sala de recursos, com muita frequência, no mesmo turno de escolarização.

É inegável a centralidade que o atendimento individualizado (ou em pequenos grupos) nas salas de recursos ocupa quando falamos sobre Atendimento Educacional Especializado. Não excluindo ou menosprezando a importância de tal ação, em contrapartida, compreende-se que o AEE não se limita a esse atendimento, estando a postos no processo de escolarização de alunos público-alvo na escola. Baptista (2013) destaca a importância da organização sistêmica do AEE no contexto escolar.

[...] não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços de ‘preparação para a aprendizagem’ que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de miniclínicas (Baptista, 2013, p. 48).

Nessa perspectiva, a prática do professor de educação especial expande-se para além da sala de recursos, funcionando como um articulador no processo de inclusão, em todo contexto escolar, de modo colaborativo no percurso escolar dos estudantes e nas práticas

pedagógicas dos professores. Há uma compreensão clara sobre a impossibilidade do AEE ocorrer de forma desarticulada ao ensino comum, como pode ser observado na fala das entrevistadas.

O AEE **ultrapassa as paredes da sala de recursos**, vai muito além (Lisianto, 2020).

O trabalho do AEE **não pode ser desarticulado com o trabalho da sala de aula**, até porque não teria sentido (Íris, 2020).

Lisianto (2020) destaca, ao afirmar que o Atendimento Educacional Especializado *"ultrapassa as paredes da sala de recursos"*, a amplitude que a educação especial ocupa na escola. O professor e o aluno público-alvo da educação especial não pertencem à sala de recursos, não se limitam a este espaço físico. Íris (2020) é enfática ao mencionar que esse trabalho *"não pode ser desarticulado"*, referindo-se à potência de um trabalho que funcione de forma articulada às práticas realizadas em sala de aula comum.

A compreensão sobre articulação pedagógica contempla a possibilidade de troca entre os professores, a possibilidade de conversar com os professores de sala, independente das condições em que ocorrem, bem como a organização do ensino colaborativo ou do coensino. Ainda assim, na prática, se observa a dificuldade de realização de práticas mais articuladas e colaborativas. Na percepção das professoras, um trabalho articulado e a proposição de ensino colaborativo necessitam de tempo disponível para articulação, tanto no que tange ao planejamento, execução e avaliação; abertura dos professores e apoio da gestão.

Eu acho que se eu pudesse **ter mais tempo** para conversar com esses professores, para colocar para eles, motivar, sensibilizar eles, mas, assim, teria que ser conversas até meio individuais, antes de um grupo inteiro (Calêndula, 2020).

Eu acho que eu deveria **estar muito mais disponível** para os professores, nos planos dos professores, sabe...

eu acho que em todos os planos, acho que a prática ideal seria assim, tudo que vai chegar no aluno chegasse antes a mim, para eu ter aquele olhar (Verbena, 2020).

Eu acho que o ideal seria, por exemplo, que tivessem aqueles turnos na escola, o contato com os professores, **tivessem mais momentos de reuniões dentro do turno, para sentar, discutir** [...] aqueles momentos de reunião com os professores para trabalhar especificamente o planejamento (Íris, 2020).

Independentemente da quantidade de alunos, uma escola ter uma educadora especial 40 horas pra mim seria maravilhoso, colocar **o professor de educação especial à disposição** [...] ia ter tempo de atender, ia ter tempo de articular [...] eu acho que eu ia poder me reunir com os professores (Rosa, 2020).

As professoras de educação especial relatam a necessidade de “ter mais tempo” (Calêndula, 2020), estarem “muito mais disponível para os professores” (Verbena, 2020), que pudessem ser organizados “dentro do turno, para sentar e discutir” (Íris, 2020), ou seja ter “o professor de educação especial à disposição” (Rosa, 2020) para conversar, articular e planejar práticas que almejam a acessibilidade de todos. Porém, a realidade, no contexto pesquisado, é um tanto diferente, considerando que a articulação e colaboração não está organizada e instituída, ocorrendo apenas em conversas informais e paralelas.

A gente conversa, eu pergunto “O que vocês vão trabalhar neste ano?”, aí eu tento fazer um planejamento que converse com o conteúdo delas (Bromélia, 2020).

A articulação acontece no **dia a dia** mesmo, porque quando acontecem as reuniões, acaba tendo muitos assuntos, outras coisas, né? (Íris, 2020).

A gente conversa no horário do intervalo, via WhatsApp, e se articula em algumas reuniões (Azaléia, 2020).

O que tem me facilitado muito é o **WhatsApp e as reuniões pedagógicas**, mas daí, assim, nas reuniões

colocavam todos os recados e deixam a gente para **conversas paralelas**, aí eu conseguia fazer articulação, por exemplo, tem reunião, aí a gente faz as “paralelas” e as colegas se separam por anos e eu vou passando nos anos (Dália, 2020).

A comunicação entre os professores é vista como possibilidade de articulação. Sem espaços próprios para a colaboração entre educação especial e ensino comum, estas *“acontecem no dia a dia mesmo”* (Íris, 2020). Ocorrem em breves momentos, nos quais os professores tentam organizar-se para conversar sobre determinado aluno ou determinada situação. Os momentos variam entre reuniões e conversas informais ou conversas paralelas, em reuniões.

Não há, no contexto pesquisado, uma organização escolar que priorize espaço para articulação e processos de colaboração entre as áreas da educação especial e do ensino comum. Os professores vão ajustando-se, criando breves espaços de diálogos entre os corredores da escola ou a distância, com a utilização de aplicativos de comunicação, de forma precária, improvisada e sem uma regularidade.

A fragilidade na articulação pedagógica entre ensino comum e educação especial impacta diretamente o acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar e faz essa uma grande problemática da educação especial. Não é só uma questão referente aos alunos público-alvo da educação especial, já que não é só este público que parece encontrar entraves e dificuldades ao relacionar-se com um currículo pronto e prescrito, distante, muitas vezes, dos professores e estudantes, como um objeto a ser alcançado. Arroyo (2011, p. 53-54) destaca a indiferença como característica dos currículos e acrescenta que “os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e cultura”.

No caso dos alunos público-alvo da educação especial, a dificuldade de acesso, muitas vezes, é justificada com base no “comprometimento” dos alunos. As suas condições próprias são consideradas

imperativas para os alunos terem acesso ou não ao currículo escolar. Tal conjuntura é observada quando as professoras relatam as possibilidades de acesso dos alunos ao currículo comum.

A questão do currículo, eu acho que é a questão que mais me preocupa [...], eles conseguem ter acesso **dentro da possibilidade de cada um**, no caso eu tenho **alunos bem comprometidos**, até inclusive tem uma história de uma aluna, ela não tem (acesso) (Cravina, 2020).

Todos não, a maioria, a maioria não tem acesso, são poucos os que têm, **os que são menos comprometidos** (Azaléia, 2020).

Com os **não alfabetizados** é um pouquinho mais complicado (Flor de Lótus, 2020).

Para além das barreiras entendidas como próprias dos alunos, observam-se barreiras metodológicas. As participantes ressaltam que o trabalho do professor da sala de aula frente à escolarização dos alunos com deficiência facilita ou dificulta o acesso ao currículo. Aspectos relacionados à (des)crença do professor no potencial do aluno, a rigidez nas metodologias e as condições de trabalho estão entre os fatores que fragilizam a diversificação metodológica.

Quanto ao aluno, eu acho que **ele vai ter condições desde que eu ofereça para ele o caminho** que ele consegue seguir [...] se eu não ofereci todas as formas, não posso dizer que é ele que não tem condições, eu vejo essa barreira metodológica, é o fazer sempre a mesma coisa (Lavanda, 2020).

Depende de cada professor [...] não é todo mundo que está aberto para isso. **O professor já vai com a visão de que ele não vai conseguir fazer** (Calêndula, 2020).

Eu sinto que as **condições metodológicas poderiam ser diferentes**, eu acho que a gente não conseguiu chegar nesse nível (Íris, 2020).

A atuação do professor de sala de aula é um dos fatores que possibilita ou contribui para viabilizar o acesso ao currículo. Não

ignoramos que as dificuldades mencionadas pelas condições próprias dos alunos sejam relevantes para que este tenha acesso ao currículo, porém, corroboramos com Lavanda (2020) quando coloca claramente que o aluno *“vai ter condições, desde que eu ofereça para ele o caminho que ele consegue seguir”*.

De qualquer forma, percebemos que a responsabilização pela escolarização, pelo acesso ao currículo, pela realização de avaliações, entre outras atribuições que fazem parte do dia a dia escolar, são atribuídas quase que prioritariamente ao professor de educação especial. Nesse sentido, compartilhando a ideia de Vieira, Ramos e Simões (2018), compreendemos que a escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum necessita de uma prática pedagógica que consiga articular os saberes das áreas de ensino comum e a educação especial, de modo que o professor de educação especial, no seu ofício, ocupe a função complementar ou suplementar ao ensino comum, contribuindo para que o aluno, juntamente com seus professores, tenha sucesso no seu percurso escolar.

A relação entre os professores do ensino regular e os considerados especializados em educação especial pode ser um movimento profícuo a fortalecer a constituição de práticas pedagógicas inclusivas e a produção de saberes de como lidar com diferentes percursos na aprendizagem dos alunos na escola regular (Vieira; Ramos; Simões, 2018, p. 12).

A articulação pedagógica e os processos de colaboração na escola podem propiciar experiências mais amplas e significativas aos alunos, considerando que a escola, ao acolher a presença de todos os alunos e envolver os profissionais que nela atuam, promove maior acesso às aprendizagens e vivências, beneficiando o percurso escolar dos sujeitos. Nessa perspectiva, corroboramos com a percepção de currículo proposta pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como um potente aliado para pensar o acesso de todos, de forma justa e democrática.

Compreendendo a cooperação como fundamento da educação, acreditamos que ela precisa estar relacionada às práticas entre os professores de educação especial e ensino comum, a fim de propor alternativas acessíveis, numa ação anterior à adaptação. É necessário um planejamento que inclua todos os alunos da turma, pensado de forma acessível, diferentemente da proposição de um currículo para uma parcela da turma, que precisará ser “alterado”, normalmente, pela professora de educação especial para os alunos público-alvo.

Para pensar na variedade de práticas e estratégias embasadas no DUA é necessário o trabalho em colaboração de professores do ensino comum e de professores especializados, para que juntos, cada qual com seus conhecimentos, possam planejar uma variedade de atividades, recursos e estratégias, para atender à diversidade na sala de aula, respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizado e possibilitar a participação de todos (Capellini; Zerbato, 2019, p. 32).

A proposição de uma variedade de práticas e estratégias, que aliam os professores de educação especial e ensino comum no mesmo objetivo, o de proporcionar acesso ao currículo escolar, configura-se como uma ação que compreende a educação como direito de todos. Ação potente para romper a cisão entre educação especial e ensino comum, ainda existente na escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar como tem se organizado as práticas pedagógicas no AEE, analisando os processos de articulação entre ensino comum e educação especial e as possibilidades de acesso ao currículo. Por meio das entrevistas com professoras de educação especial que atuam na Rede Estadual de Ensino em Santa

Maria/RS, foi possível perceber alguns aspectos como: práticas pedagógicas em educação especial muito voltadas ao atendimento individualizado em salas de recursos multifuncionais, fragilidades nos processos de articulação e colaboração, bem como dificuldades na proposição de acessibilidade curricular.

A organização dos atendimentos de forma paralela e concomitante ao ensino comum configura-se como substituição do ensino, sendo que o aluno, ao ser retirado da sala de aula, não participa do currículo comum, sendo submetido, ainda que por pequenos períodos, a uma diferenciação curricular. Levando em consideração a complexidade e os desafios da inclusão escolar, questionamo-nos sobre as possibilidades de inserção das professoras de educação especial na sala de aula comum, com o intuito de fortalecer a articulação entre as áreas.

Nessa perspectiva, é possível supor que a articulação pedagógica é precária, resumindo-se às pequenas conversas que resultam, normalmente, em adaptações de propostas, conteúdos e atividades, porém, nunca estão relacionadas ao planejamento em conjunto. Não existem espaços ou momentos específicos destinados aos processos de colaboração na escola, sendo que estes configuram-se de forma improvisada, pouco planejada e frágil. Entre os fatores que prejudicam a articulação pedagógica e os processos de colaboração na escola está a falta de tempo para que ocorram momentos de trocas e diálogos formais. As conversas ocorrem nos corredores, nas salas dos professores, em momentos de intervalos e paralelas às reuniões pedagógicas. Não existem momentos específicos para tal articulação.

Quando se trata de acessibilidade curricular, é possível perceber que o acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar é limitado. A própria crença na inutilidade de conteúdos presentes nos currículos para alunos público-alvo da educação especial, principalmente em função das suas supostas incapacidades, de antemão,

já limita o acesso. As adaptações são realizadas pelos professores de educação especial, normalmente, com base em atividades e/ou propostas prontas, diante das quais este professor pensa no aluno para modificar e/ou suprimir a organização do professor regente, para que, assim, o estudante receba, pelo menos em parte, a proposta.

Compreendemos que, enquanto os sistemas organizarem-se de maneira que o professor realize o seu planejamento e, posteriormente a ele, solicite auxílio para o professor de educação especial adaptar, alterar, reduzir e modificar, não contaremos com uma educação democrática. Aceitar o outro como legítimo na relação, proporcionando maiores condições de acesso, depende primeiramente de acreditar no potencial e no direito de aprendizagem dos alunos, compartilhando saberes entre as áreas.

Nessa direção, a construção de uma prática articulada e colaborativa no contexto educacional apresenta-se como uma potente ferramenta na possibilidade de acessibilidade curricular, possibilitando romper com determinadas barreiras que dificultam a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e que inviabilizam seu acesso ao currículo. A ideia de promover articulação pedagógica entre as áreas pretende borrar e transcender as fronteiras que fragmentam a educação especial e o ensino comum.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-62.

BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2009a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001**. 2001a. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em 28 set. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**; 19(1): p. 15-22, jan/abr, UFRJ: 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003. Acesso em: 21 jun. 2020.

LIMA, C. M. A. O. Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). **Radiol Bras.**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. V-VI, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rb/a/MsJlZ6qXfjpkXg6qVj4Hfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula**: formação das práticas pedagógicas no coensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jul. 2019.

8

Camila Righi Medeiros Camillo

A ESCOLA REGULAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS/DEFICIENTES AUDITIVOS:

AS SINGULARIDADES E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

INTRODUÇÃO

O professor tenta transmitir duas coisas, uma matéria e o amor a essa matéria. Tudo o mais é comércio, mercantilização, economia, relações de compra e venda. Contudo, o professor não só ama a matéria que ensina, ama a escola, ou seja, essa invenção estranha e prodigiosa e cheia de contradições que lhe dá seu lugar de professor e lhe permite ser o que é. E ama, assim, estar na escola, fazer na escola, fazer escola, fazer (com seu trabalho) que a escola seja a escola (Larrosa; Rechia, 2018, p. 40).

É na potência da citação de Larrosa e Rechia que imprimo o tom deste artigo, principalmente porque a escola, como lócus da pesquisa, foi para mim, a grande potência. Encontrei o amor, para além da matéria; o professor-pesquisador que faz do seu trabalho de educar um meio de transmitir sentimentos, modos de ser, de encontra-se e encontrar o outro; e um contexto escolar com outras possibilidades de acolher a diferença, de maneira mais sensível e atenta aos alunos incluídos.

A partir da pergunta mobilizadora: que processos de subjetivação são produzidos, e possíveis, na escola regular a partir das experiências escolares do aluno surdo/deficiente auditivo¹?, o objetivo geral da Tese foi *compreender como vêm se produzindo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea a partir das experiências escolares produzidas nesse contexto*.

Sobre a intenção de saber sobre as condições em que se encontravam os surdos incluídos nas escolas regulares de Santa Maria/RS, posso dizer que foi o encontro com duas obras, o grande divisor de águas na definição dos rumos da pesquisa. Ao ler “Para além

1 Forma de nomeação dos sujeitos da pesquisa a partir do entendimento que não seria possível classificá-los em uma ou outra das categorias. Essa referência é necessária para dizer da condição não ouvinte dos alunos.

da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano” (2013), de Gert Biesta, e “Em defesa da escola: uma questão pública” (2015), de Masschelein e Simons, dou-me conta de que o que pretendia estava na ordem de uma defesa da escola, do professor, do pedagógico da escola, de tudo que a escola representa.

A partir desses delineamentos, entendi que o potente estava em compreender as possibilidades de ser e fazer na escola a partir da existência de um entre-lugar, dos sentidos que constituem os sujeitos e o espaço da escola. Portanto, trata-se de preocupar-se com o que é da escola e das relações que se estabelecem entre os sujeitos – alunos, professores, pais, gestores, comunidade escolar –, considerando que “não é um lugar real ou imaginário. Nunca há a garantia de sua realidade ou de qualquer redução a uma ideia apenas. É um modo material particular para reunir pessoas e coisas em arranjos de espaço/tempo” (Kohan; Masschelein; Simons, 2017, p. 174).

Neste sentido, delimitei os objetivos específicos para a pesquisa: *analisar as condições de possibilidade para a emergência da sociedade de aprendizagem na lógica neoliberal; examinar o movimento da escola contemporânea de uma ênfase centrada na aprendizagem ao longo da vida para uma ênfase nas experiências singulares dos sujeitos; identificar as experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa*. Ressalto que ao potencializar as discussões sobre a escola, quero dar ênfase como espaço de inclusão no que se refere aos alunos com deficiência, em especial, alunos surdos/deficientes auditivos que estejam incluídos nas escolas públicas de ensino regular.

Por entender que a Introdução do trabalho não se separa do caminho metodológico construído para sua produção, apresento na sequência as escolhas que fiz quanto aos instrumentos de coleta, a seleção das escolas e, principalmente, os sujeitos pesquisados.

AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E A ANALÍTICA DO TRABALHO

Delineado na perspectiva pós-estruturalista em educação, o objetivo de entender como vêm se produzindo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular, a partir de recorrências e singularidades presentes no fazer pedagógico, encontra seu alicerce nos Estudos Foucaultianos, principalmente na tríade saber, poder e subjetivação. A partir dessas balizas, os conceitos-ferramenta utilizados na Tese são: subjetivação, com base nos escritos de Michel Foucault, e experiência, desenvolvido por Jorge Larrosa.

Contudo, ao tratar de processos de subjetivação do sujeito escolar parece-me particularmente apropriado considerar a noção de governamentalidade como uma ferramenta analítica tangencial no trabalho. No que concerne à condução de vidas e práticas escolares, veem-se implicadas ações de governo (maneiras de governar, conduzir) das pessoas no âmbito da individualidade e da coletividade. Nesse sentido, a escola como um todo, é produtora de modos de vida, de constituição de sujeitos (seja por práticas pedagógicas, disciplinares, individuais e coletivas), e as experiências escolares importam como insumo para entender as subjetividades do aluno surdo/deficiente auditivo.

Somando-se ao conceito de subjetivação, a noção de experiência, desenvolvida por Jorge Larrosa, é ferramenta conceitual importante para compreender as experiências que lhes são singulares, que acontecem nos seus processos de ensino, de aprendizagem e de relações pessoais de maneira intransferível e, por vezes, de impossível captura. Ao intentar o diálogo entre os dois conceitos (subjetivação e experiência), aproximo-me das palavras de Simons e Masschelein para pensar sobre a experiência de ser e estar de alunos (e de toda a comunidade

escolar) como “experiências escolares que remetem à experiência de estar-no-meio de coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis” (2017, p. 56).

Na configuração dos procedimentos metodológicos para produção da Tese, considere como central a noção de discurso em Michel Foucault, uma vez que as narrativas dos alunos, professores e gestores não são tratadas como meros atos de fala, mas narrativas que produzem sentidos e que se atualizam pela linguagem. O discurso encontra-se atrelado às manifestações de saber e poder; ao narrar sobre determinado objeto, passa a constituir-lo, atrelado a uma permanente disputa pela vontade de verdade, que, segundo Foucault, tem relação com o “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 2009, p. 17).

A partir desses endereçamentos quanto os conceitos-ferramenta de subjetivação e experiência, tangenciados pela noção de governamentalidade, e a centralidade na noção de discurso de Michel Foucault, a análise da materialidade produzida foi um processo de demora-se. A partir da triangulação das entrevistas narrativas, das observações nas escolas, do diário de campo e das dinâmicas realizadas com os sujeitos participantes, considerou-se pontos comuns e familiaridades presentes nos materiais manuseados para a criação de categorias analíticas.

Para entendimento de como se deu a organização geral da Tese a partir dos seus objetivos, segue um quadro que relaciona cada objetivo específico com a materialidade analítica e a produção corresponde:

Quadro 1 - Objetivos da Tese, materialidade analítica e produção correspondente

Objetivo específico	Materialidade selecionada	Localização na Tese
1. Analisar as condições de possibilidade para a emergência da sociedade de aprendizagem na lógica neoliberal.	Documentos oficiais na área da educação e da educação especial (Programas, Política, Diretrizes, Relatório, Decreto).	Cap. 2: Dos sentidos da educação: a sociedade de aprendizagem e as condições de possibilidade para pensar a escola de outros modos 2.1 A emergência da noção de sociedade de aprendizagem na matriz inclusiva de racionalidade neoliberal 2.2 A ênfase na aprendizagem: do que falam os documentos
2. Examinar o movimento da escola contemporânea de uma ênfase centrada na aprendizagem ao longo da vida para uma ênfase nas experiências singulares dos sujeitos.	- Leituras de obras como as de Biesta; Larrosa; Masschelein e Simons; Laval; Rancière; Arendt. - Diário de campo das observações e atividades realizadas nas escolas.	Cap. 2: Dos sentidos da educação: a sociedade de aprendizagem e as condições de possibilidade para pensar a escola de outros modos 2.3 A escola como potência: recuperando uma linguagem da educação
3. Identificar as experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa.	- Observação do contexto escolar; - Diário de campo; - Filmagem, gravação de áudio e imagens das ações realizadas nas escolas; - Dinâmicas e entrevistas narrativas com os sujeitos selecionados (três alunos, uma professora, uma diretora, uma orientadora educacional, uma educadora especial, uma coordenadora pedagógica, uma mãe); - Análise do PPP e Regimento escolar.	Cap. 3: Dos modos de pensar/fazer a/na escola – das experiências escolares. Cap. 4: Experiências escolares como um devir resistência.

Fonte: elaborado pela autora.

AS ESCOLAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos alunos e das escolas se deu pelos seguintes motivos: alunos que frequentavam escolas públicas da rede; alunos que residiam e estudavam em Santa Maria; alunos que não estivessem matriculados na escola de surdos, haja vista que a proposta é que estejam matriculados na escola regular; histórico de acessibilidade e envolvimento por parte da família. Considerando esses critérios, dois alunos que frequentavam escolas municipais públicas de Santa Maria passaram a compor a pesquisa.

Na *Escola A*, situada no campo, em um Distrito de Santa Maria, estuda **Chico** (Bento), com sete anos de idade, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Em processo de aquisição da língua brasileira de sinais, com dificuldades de expressar-se oralmente e utilizando alguns sinais em sala de aula. Ainda durante as atividades na escola, vem ao meu encontro um segundo aluno, o **Zé**, com dezesseis anos e cursando o 6º ano. Faz uso de aparelho auditivo e não gosta de usar o Sistema de FM.

As atividades realizadas na escola com os alunos Chico e Zé foram: observações das atividades em sala de aula e no atendimento na sala de recursos, e três dinâmicas: desenho livre (individual); relação escola e casa (individual); aquisição linguística no contexto escolar (individual) e a dinâmica “Como eu sou” (com a turma). Com as professoras (regente da sala e do AEE), as atividades foram: Escrita da carta e Pasta escolar, e com a mãe de Chico realizou-se entrevista narrativa e escrita da carta. Somando-se a essa materialidade produzida na escola A houve também a consulta do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar.

Na *Escola B*, situada em um bairro na região Oeste de Santa Maria, está a aluna **Mônica** com dezesseis anos que cursa o 9º ano. Não conhece a língua brasileira de sinais, sua fala é compreensível,

mas tem dificuldades na modalidade escrita da língua portuguesa. Com ela as atividades realizadas foram: desenho livre (individual); relação escola e casa (individual); relação escola/colegas/professores (individual) e a dinâmica “Como eu sou” (com a turma). Além das dinâmicas com a aluna, foram realizadas entrevistas narrativas com a diretora e com a orientadora educacional da escola, e a consulta do Projeto Político Pedagógico.

DOS MODOS DE PENSAR/ FAZER A/NA ESCOLA – DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Escolho destacar aqui discussões encontradas no capítulo 3 da Tese que trata especialmente de contemplar o objetivo central do estudo que é *compreender os modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea, dando visibilidade às experiências escolares*. Assim, dou visibilidade também a um dos objetivos específicos que foi *identificar as experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa*, procurando mostrar como se dá a constituição dos alunos e as suas experiências na escola por meio do exercício de olhar para si e para os outros.

Passo agora a trazer algumas materialidades da pesquisa, produzidas com alunos surdos/deficiente auditivos, professores, mãe, gestores e colegas, em que se narram e são narrados por outros sujeitos. Início com desenhos. Foram eles que me chamaram a atenção por seu caráter subjetivo, pela preferência dada a eles pelos alunos que escolheram desenhar a outra forma de registro e como forma de atender às especificidades de cada aluno.

Figura 1 - Eu na escola



Fonte: elaborado pela aluna Mônica (escola B).

Neste desenho observamos que a aluna se posiciona pelos espaços da escola, em diferentes lugares. Há uma riqueza de detalhes que mostra o espaço do recreio (a quadra) e, em especial, a bola de basquete, porque a aluna diz que gosta de jogar; a cozinha, com as mesas e bancos; o banheiro; e um quadro de sala de aula, onde escreve a palavra “amor” e desenha alguns corações. Todos esses elementos vão fazendo sentido naquilo que fui percebendo em Mônica no decorrer das visitas à escola e das conversas com ela. Seu jeito de ser e agir na escola, os lugares onde gosta de estar e outros que ocupa porque lhe são destinados.

Tanto na sala de aula quanto na sala de recursos, ela tem lugar demarcado. Quem marca ou como são marcados esses lugares? As perguntas são possibilidades de pensar, de problematizar o(s) lugar(es) que os alunos ocupam em nossas escolas, o que extrapola o espaço físico onde eles se encontram (no caso de Mônica, sentar-se na primeira fila da sala, estar em determinado ponto no pátio da escola ou no refeitório). Este lugar fisicamente ocupado diz

de um significado simbólico dos lugares/posições/espacos que lhes permitem ou não ocupar.

Das semelhanças, ou do que se aproxima do lugar em que a aluna se narra na escola, percebo que na sala de aula, no AEE, no pátio (no recreio) ou fora da quadra de esporte (a observar), sua posição de exterioridade, à espreita, em segundo plano, converge para um discurso recorrente nas narrativas dos professores da escola e da própria aluna: sobre suas limitações cognitivas e, principalmente, comportamentais. Não falo na recorrência do discurso da deficiência porque a deficiência auditiva da aluna não ganha tanta ênfase quanto o que se diz sobre seu mau comportamento e conduta inadequada à sua idade (em referência a condutas infantilizadas, como birra e desobediência).

Partindo da compreensão de que a produção de verdades sobre o sujeito, principalmente alicerçada por uma discursividade recorrente, está diretamente ligada à produção de subjetividades, observo que Mônica também se narra a partir de características comuns nas narrativas de outras pessoas da escola, centralizadas no aspecto comportamental.

Nestas tramas discursivas, penso que não há como potencializar o conceito de diferença como singularidade em um terreno que já se encontra minado de narrativas e posturas que convergem para a busca de um ideal de sujeito. Especialmente falando de Mônica, vejo práticas discursivas que não escapam à reprodução, à repetição como retorno ao mesmo, sobre um tipo de aluno, de inclusão, de aluno incluído que seria mais adequado, aceitável. Para este pensamento, considero o conceito de diferença sob a ótica de leitura de Sílvia Gallo, para quem:

Educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo. Educar para a singularidade significa lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros (Gallo, 2005, p. 223).

Seguindo esse entendimento, quando avisto as narrativas sobre a aluna Mônica – tanto dela própria quanto de outros sujeitos escolares –, percebo reiteradamente a produção do mesmo sobre um modelo desejado de aluno da inclusão, seu desenvolvimento escolar, suas atitudes pessoais e suas relações com os pares. Nesta escola-máquina, produzem-se subjetividades em série, tornando-se impraticável a possibilidade de sair do mesmo e de criar o novo na educação escolar.

Se com Mônica os momentos eram cheios de oralidade, de vontade de falar de si, das relações escolares, de seus desejos e de suas fragilidades, na experiência com os dois alunos da escola A, as narrativas produzidas eram de outra ordem. Trata-se de um silêncio que invade, que ocupa lugar e produz subjetividades.

Sobre o aluno Zé, observa-se uma postura tímida, uma expressão com traços tristes, olhar distante, oscilando entre acanhamento e pouca vontade de falar sobre ele e a escola, não correspondendo às tentativas de fazer fluir a conversa, como observa-se nos diálogos:

Educadora especial: *Você gosta de vir à escola, se sente bem aqui?*

Zé: *Nem tanto.*

Educadora especial: *O que você acha que tem que melhorar? Que a escola não seja, sempre, tão boa?*

Zé: *Estudar as matérias em que eu tenho um pouco de dificuldade e fazer temas em casa [não gosta].*

(Diálogo com aluno Zé – escola A).

Pesquisadora: *Que parte que você mais gosta de vir à escola: da chegada, do recreio ou de ir embora?*

Zé: *De ir embora [sorri abertamente].*

Pesquisadora: *Por quê?*

Ele continua sorrindo, e nós também.

(Diálogo com aluno Zé – escola A).

Pondero, a partir do que vejo em Zé, um sentimento de não pertencimento, de sentir-se deslocado, um estranho, um outro do qual os colegas zombam e que se sente incomodado com o barulho e a agitação da sua turma (inclusive quanto a problemas de bullying por parte de alguns colegas). E as recorrências podem ser percebidas também em outra dinâmica realizada, em que o aluno escolhe algumas imagens que dizem sobre si e nos ajudam a compreender suas relações com a escola e em casa, bem como os sentidos desencadeados em ambos os espaços.

Neste processo em que Zé faz o exercício de olhar para si e pensar nas relações estabelecidas com a escola e com seu ambiente familiar, coloca-se em prática o jogo do ser consigo e com o outro. São narrativas que possibilitam problematizar a produção do sujeito, de subjetividades atreladas tanto a elementos comuns (recorrências) quanto a singularidades em diferentes contextos (nesta atividade: escola e casa). Porém, mesmo tratando de nomear sensações e significados que surgem potentes, ora na escola, ora em casa, não há como separar a constituição do sujeito tão distintamente. Em diferentes cenários, emergem sentidos que se complementam; verdades produzidas sobre o eu que contribuem na tessitura do processo de subjetivação; discursos que nos posicionam em certos modos de ser e existir no mundo que forjam nossa existência e estilos de vida no mundo social.

Na perspectiva foucaultiana, trata-se de entender que, ao narrar-se, o sujeito atualiza sua própria maneira de ver-se, na dimensão do julgar-se e analisar seus próprios modos de existência. Essa prática de relação consigo mesmo, que para Foucault é a experiência de si, acontece em uma trama produtiva na qual operam determinadas regras, normas, leis sobre o sujeito, implicando a constituição de subjetividades.

Neste sentido, a Tese reafirma o desejo de mobilizar o encontro (ou reencontro) com um valor (talvez) esquecido e (re)encantar-se

na escola e no estar com o outro. Portanto, o objetivo deste artigo é também acenar para o singular da escola, para esta presença única que cada aluno, cada professor, cada gestor, cada ambiente carrega consigo e em si.

Diante dessas singularidades destaco a produção de subjetividades pela ótica da diferença, que se atualiza em diferentes experiências com alunos surdos/deficientes auditivos outros. Foi o que aconteceu ao encontrar Chico, aluno da escola A. Na primeira conversa com a professora da turma, já percebi o quanto era estimado na escola e que a relação com ele era estabelecida pelo afeto. Mas essa não era uma experiência vivida apenas com o Chico, ou pelo Chico, se não uma forma de estar na escola igualmente singular. Ao realizar a dinâmica da escrita da carta “*Ser professora do Chico é...*”, a educadora especial escreve:

*É estimulante. Chegar e encontrar aquele sorriso, os olhos inconfundíveis te procurando, a alegria de te encontrar estampada no rosto, é algo que traz uma sensação muito boa. É algo que me faz ter a certeza de que **a escola é o meu lugar**. (educadora especial, escola A).*

Quando a educadora especial se refere à escola como o seu lugar, há uma ideia de pertencimento, como um lugar onde é bom estar. Também na narrativa da professora regente da turma de Chico, na mesma atividade, aparece esse sentimento de pertença, o que consigo relacionar com a forma atenta com que percebe seu aluno.

*O Chico me encantou desde o ano passado com o olhar profundo e limpo, que apresenta um ser encantador. **Acredito que ser professora dele é um desafio, mas como algo que mobiliza a ser e fazer melhor. Quero marcar a vida escolar dele como uma professora***

que ajudou no processo de aprendizagem, mas que acima de tudo o respeitou como pessoa, que soube 'chegar' nele com amor e empatia. (professora de Chico, escola A).

Atentando para o que dizem as narrativas e o que observei no contexto escolar e nas relações com sua turma, a professora e a educadora especial, não há uma separação entre ser Chico, o aluno, ou Chico, o aluno com surdez/deficiência auditiva. Não percebi essa demarcação na escola em relação a ele, nem referências que marcassem a surdez antes do sujeito. Inclusive eu, durante a pesquisa, ao falar dele, sempre me referi a Chico, poucas vezes como o aluno surdo da escola rural. Essas adjetivações não estavam presentes nas minhas impressões, nas narrativas dos sujeitos da escola e nas minhas próprias narrativas. De forma alguma isto é dizer que a deficiência auditiva não exista em Chico ou que não seja perceptível, principalmente em função das dificuldades na comunicação oral, mas a essa forma de nomeação (aluno surdo ou aluno com deficiência auditiva) não era dada ênfase.

Penso ser importante localizar a ordem discursiva que posiciona Chico mais em um lugar da diferença do que na representação como o mesmo, engessada em uma forma de ser aluno surdo/deficiente auditivo. Em uma lógica de representação que segue uma construção de identidade fixa, um aluno nomeado surdo seria aquele usuário da língua de sinais que participa da comunidade surda e com ela convive, que se identifica com a cultura surda, que na maioria das vezes tem dificuldade com a língua portuguesa, etc. Como seu oposto, o deficiente auditivo seria aquele que desenvolveu a oralidade, que não se identifica com a cultura surda, não aceita ou não usa a língua de sinais, que se sairia melhor com a língua portuguesa. Contudo, afastando-nos desse discurso binário sobre quem é o surdo e quem é o deficiente auditivo, a diferença ganha centralidade. Chico, para mim,

é a possibilidade de pensar em outras formas de constituição do sujeito com deficiência. Antes de ser surdo/deficiente auditivo, aluno da escola rural, antes mesmo de ser o aluno, ele é Chico.

Olhar para o aluno resgatando o ser do sujeito em sua singularidade é focalizar a sua presença, em quem é esse que habita a escola, não no sentido de essencializar, de identificar quem é mesmo o aluno, mas como esse quem se torna presença, como esta acontece na escola, na relação com os outros e do aluno consigo mesmo. Propor a questão da subjetividade humana dessa maneira, como uma questão sobre onde o sujeito como um ser singular e único – como alguém um – se torna presença, permite que nos afastemos da determinação do sujeito humano como uma substância ou essência (Biesta, 2013, p. 67).

No sentido dado por Biesta para ser presença na escola, posso apontar alguns indicativos que notei nas maneiras de Chico habitar a escola, de seu estar ali: o sentir-se feliz, a boa relação com as professoras e com os colegas, uma comunicação que não se limita ao uso de língua oral nem de língua de sinais, mas que respeita um ritmo de aquisição de língua que é próprio dele, que considera seu período de alfabetização, sua idade cronológica, seu tempo de aprendizagem, suas limitações.

Portanto, dar visibilidade ao que acontece na escola regular com alunos surdos/deficientes auditivos incluídos significa olhar para a escola como um todo, não como totalidade, mas sim para as experiências, para os arranjos, para os alunos e outros sujeitos escolares de maneira singular. Neste sentido, sem pretensão de totalidade e finitude das possibilidades de compreender os modos de ser surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea, aponto para a pausa deste texto com uma breve sinalização do que entendo por experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa.

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é, e não iniciá-las na arte de viver (Arendt, 2007, p. 246).

O desafio está na busca pelo equilíbrio. A possibilidade de ser e estar na escola de outros modos. O que é possível entre os modos de ser e estar dos alunos surdos incluídos atrelados à noção de uma aprendizagem utilitarista, baseada em conteúdos escolares e desenvolvimento de conhecimentos considerados essenciais, úteis para o viver no mundo, e os modos de ser e estar que permitem a esses alunos terem experiências escolares muito particulares, naquilo que pode ser resistência no contexto de uma racionalidade neoliberal.

A escola, pensada não só como o lugar em que se ensinam conteúdos, aponta para uma série de outras coisas: um conjunto de ideias, formas de ser – individualmente e no coletivo –, a relação com o outro, enfim, são várias as maneiras de habitar a escola que dizem de experiências vividas. Acreditando neste outro modo de se fazer a/ na escola, aposto na tese que defendi: *nas experiências escolares de/ com alunos surdos/deficientes auditivos que atentam para um olhar mais sensível às suas singularidades, a partir de práticas pedagógicas que envolvam mais empatia e o respeito com o outro, identifico possibilidades de resistência à educação escolar conteudista que conduz à produção de sujeitos máquinas de aprender e ser.*

Segundo Biesta, “olhar para a escola em sua dupla história revela uma tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se delas” (Biesta, 2018, p. 22). Entendo que a tensão permanece, mas também permanece a certeza que há espaço para fazer diferente, fazer diferença.

São experiências escolares, tanto na escola A quanto na escola B, produzidas na ordem do estar aberto, sensível, responsável, que é possível perceber posturas e práticas pedagógicas mais humanas quanto ao que se passa no contexto escolar e com os alunos surdos/deficientes auditivos. A imersão em ambas as escolas possibilitou entender e identificar na relação com o outro, deficiente ou não, práticas que extrapolam as demandas de estratégias pedagógicas, de flexibilização do currículo, de utilização de uma língua diferente da língua oral (no caso da Tese, a Libras), de disponibilização do Atendimento Educacional Especial.

Consegui compreender, nas relações e práticas pedagógicas, que é possível encontrar modos de estar e fazer na escola mais próximos do que Biesta (2013) considera um tornar-se presença, considerando os diferentes inícios dos sujeitos que ali chegam. Em espaços potentes e momentos às vezes bem pontuais, percebi conduções mais generosas em relação a si mesmo e ao outro, especialmente entre professor e aluno, ou seja, condutas mais humanizadas, mais afetivas, que despertam um ambiente mais leve para os processos de ensino e aprendizagem. Percebi momentos de escuta do aluno e de sua família, e, quando não havia palavras, houve observação, olhar atencioso para as atitudes, preocupação com modos de ser e estar na escola que não passavam despercebidos e geravam preocupação entre a comunidade escolar.

Assim, a educação, a educação escolar, mostrou-me uma escola com muros que necessita fechar-se em seu tempo para perceber-se, para usar de seu tempo livre para as coisas do escolar, para dar atenção aos recém-chegados, nesta atitude “de responsabilidade pela vinda de seres únicos, singulares ao mundo” (Biesta, 2013, p. 152).

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan-abr, 2018. Disponível em
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (org.) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.
- KOHAN, W. O.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Sobre a escola que defendemos. *In*: LARROSA, J. **Elogio da escola** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 161-175.
- LARROSA, J.; RECHIA, K. **[P] de Professor**. São Carlos Pedro & João Editores, 2018.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, J. **Elogio da escola** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-63.

9

Tatiane Negrini
Soraia Napoleão Freitas

PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com altas habilidades/superdotação está constantemente em reflexão, visto que as políticas públicas (Brasil, 1996; 2008) preveem o direito educacional destes estudantes, nos diferentes níveis de ensino, considerando suas necessidades de aprendizagem, no entanto ainda no contexto educacional constata-se desafios e enfrentamentos cotidianos. Alguns destes desafios podem ser evidenciados quando se dialoga com professores, estudantes, gestores e familiares de pessoas com altas habilidades/superdotação, os quais descrevem situações de isolamento de alunos, um currículo padronizado para todos os alunos, dificuldades na flexibilização de estratégias metodológicas, entre outras.

Além disso, estudos na área (Renzulli, 2014; Gama, 2006) tem evidenciado o quanto as práticas educacionais precisam estar atentas ao modo de aprendizagem dos alunos, e que o currículo escolar pode contribuir com a organização de diferentes estratégias de ensino, respeitando os diversos ritmos de aprendizagens. Assim, a preocupação com o atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação é uma realidade, uma vez que este tem direito a propostas educacionais condizentes com seus potenciais.

Este artigo foi produzido a partir de algumas discussões realizadas na tese de Doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na qual foram problematizadas questões envolvendo o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação e o currículo escolar, o que ainda se constitui como um desafio dentro das propostas curriculares das escolas de educação básica. Com isso, tem como objetivo debater práticas educacionais e perspectivas curriculares para o atendimento educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Trata-se de um estudo com perspectiva qualitativa (Alves, 1991), e caracteriza-se como um estudo de caso (Yin, 2005), pois a pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação básica do município de Santa Maria/RS. Contribuíram com a pesquisa alunos com altas habilidades/superdotação identificados na escola selecionada, os professores das salas regulares desses alunos, a professora que os atende na sala de recursos e um membro da coordenação pedagógica da escola, sendo que os mesmos responderam a entrevistas narrativas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo todas as orientações éticas.

Para esta produção estão sendo realizados recortes de alguns excertos das falas dos sujeitos participantes do estudo, para o desenvolvimento do debate. A seguir seguem discussões e articulações teórico-práticas.

AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AS QUESTÕES CURRICULARES

Para que possam ser discutidas as práticas educacionais para o atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação, é necessário enfatizar que estas são direcionadas de acordo com as necessidades educacionais de cada aluno, pois são únicas em cada sujeito. Assim, considerando as áreas destacadas de maior potencial, poderão ser organizadas diferentes estratégias para seu acompanhamento educacional.

Renzulli aborda em seus estudos a Teoria dos Três Anéis, na qual caracteriza três traços fundamentais com os quais descreve

o comportamento de superdotação: habilidade acima da Média, comprometimento com a tarefa e criatividade (Renzulli, 2014). É na interseção entre esses traços que se manifesta o comportamento de superdotação. Estes podem ser apresentados em diferentes áreas do conhecimento, isoladas ou associadas.

Além disso, na Teoria dos Três Anéis de Renzulli destaca-se uma teia, representada ao fundo do diagrama de Venn, na qual evidenciam-se as influências de personalidade e as influências ambientais no reconhecimento de sujeito com superdotação. Compreende-se a importância dos diferentes contextos familiares, sociais e escolar no reconhecimento assim como no atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação pois estes podem contribuir positivamente ou negativamente no desenvolvimento desses potenciais.

Nessa perspectiva de compreensão a respeito das principais teorias que amparam a área, referencia-se os estudos de Gardner que desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995; 2000). Segundo este autor, existem 8 tipos de inteligências as quais podem ser desenvolvidas nas pessoas, sendo que se refere a: linguística, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, musical, corporal-cinestésica, naturalista e espacial.

Reconhecendo a importância dessa teoria, relaciona-se os estudos de Gardner com os estudos de Renzulli, com o qual pode-se notar que a superdotação pode ser evidenciada com maior ênfase em alguma dessas inteligências. Nesse sentido, estas teorias de inteligência e superdotação contribuem no reconhecimento desses indivíduos e nas reflexões para a produção de práticas educacionais inclusivas mais adequadas às necessidades desses sujeitos, uma vez que estas práticas educacionais estarão relacionadas e planejadas de acordo com as demandas desses alunos e também com o enriquecimento das áreas das quais esses alunos foram identificados.

Renzulli (2004) também propõe o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola - SEM, e em suas dimensões, de acordo com cada

realidade educacional, podem tomar diferentes configurações de acordo com as condições escolares. Logo,

A peça central do modelo é o desenvolvimento de experiências de aprendizagem **diferenciadas** que levem em conta as capacidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno. Como parte desta missão, o modelo orienta o desenvolvimento de oportunidades educacionais desafiadoras e adequadas para todos os jovens, quaisquer que sejam suas diferenças em termos demográficos e econômicos ou na velocidade, estilo ou nível de aprendizagem (Renzulli, 2004, p. 118, grifo do autor).

Desse modo, este modelo visa ao enriquecimento geral para todos os alunos, contando com o aprofundamento por meio da implantação de cursos mais avançados, com programas dentro e fora da escola e com atividades mais aprofundadas, tanto individual como grupal, dentro da sala de aula regular ou fora da escola, podendo inclusive estar vinculadas a outros programas ou instituições externas. Assim, os alunos com altas habilidades/superdotação também são favorecidas, chegando ao enriquecimento em nível mais aprofundado e inserindo-se em atividades de acordo com seus interesses e seus níveis de aprendizagem.

Ainda de acordo com o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, proposto por Renzulli e Reis (1997), vale destacar que o foco deste modelo é o enriquecimento e a oferta de diferentes possibilidades de aprendizagem a todos os alunos, favorecendo, dessa forma, também os alunos com altas habilidades/superdotação.

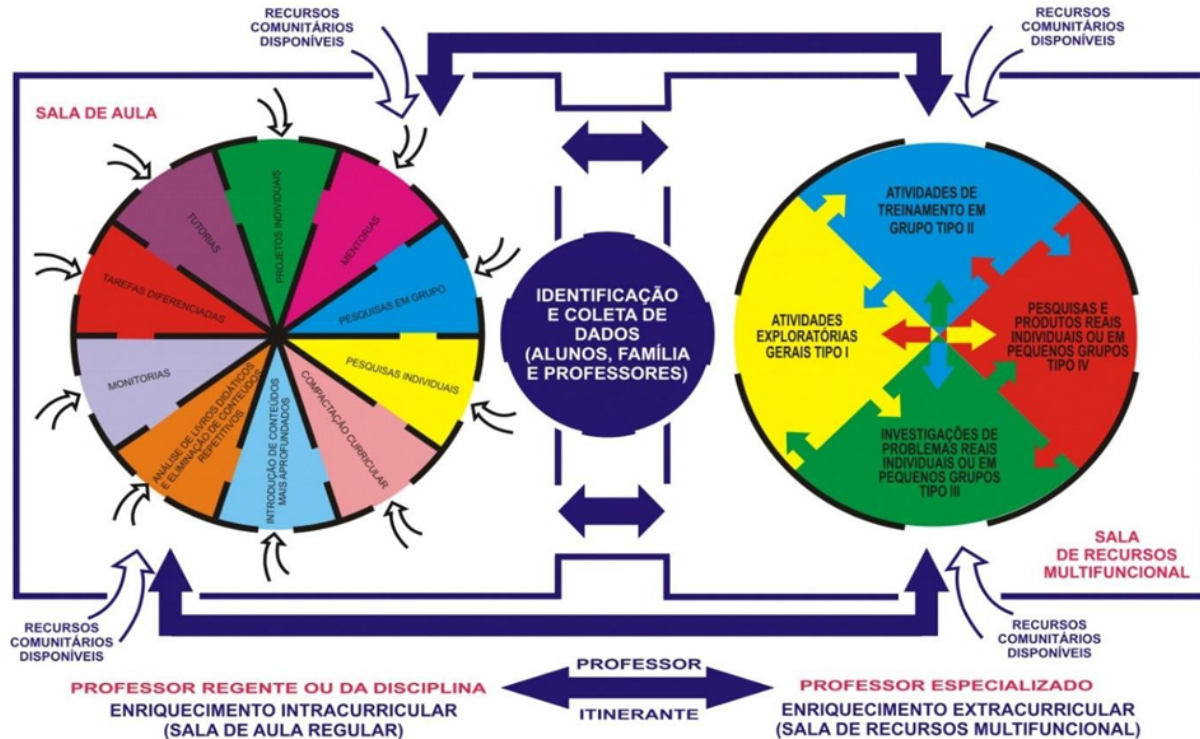
A meta não é certificar alguns alunos como **superdotados** e outros como **não- superdotados**, mas oferecer a cada um as oportunidades, recursos e o incentivo necessários para atingir seu máximo potencial. No SEM, a **linguagem** do modelo é **rotular o atendimento, não o aluno** (Renzulli, 2004, p. 119, grifos do autor).

Com isso, não se busca a estigmatização do aluno e dos programas de enriquecimento somente para alunos com altas habilidades/superdotação, mas a inserção de todos os que assim o desejarem em atividades diferenciadas. Compreende-se, então, que existem estratégias que podem ser implementadas no contexto escolar a fim de promover uma educação mais qualificada para os alunos com altas habilidades/superdotação e para a escola como um todo, o que existe uma organização, planejamento de estratégias de ensino e aprendizagem para estes alunos.

Desse modo, é fundamental fazer esta reflexão a nível de currículo escolar, pois são necessárias atualizações no currículo escolar, muitas vezes preso em normas padronizadas, conteúdos “fixos”, etc. Especialmente quando se deseja ampliar o atendimento educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação, as questões curriculares quase sempre engessam e dificultam estas flexibilizações. Por isso, considerando os diferentes modos de organização do ensino, podem ser propostas diversas possibilidades.

Neste sentido, destacam-se as propostas de enriquecimento intracurricular e extracurricular debatidas por Freitas e Pérez (2012). Baseado nos estudos e pressupostos de Renzulli, Freitas e Pérez (2012) sugerem o Modelo de Atendimento Educacional Especializado (MAEE) para alunos com altas habilidades/superdotação (Figura 1). Este modelo integra tanto a identificação (em sala de aula regular ou sala de recursos multifuncionais – SRM), quanto o Enriquecimento Intracurricular (em sala de aula) e o Enriquecimento Extracurricular (na sala de recursos multifuncionais ou em outro espaço). Este modelo recebe este nome porque envolve todos os tipos de atividades diferenciadas necessárias para o desenvolvimento desses alunos.

Figura 1 – Modelo de Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação



Fonte: Freitas e Pérez (2012, p. 63).

As estruturas escolares e os componentes de atendimento do SEM foram utilizados como referência para a elaboração do MAEE. O Modelo Triádico de Enriquecimento constitui parte da proposta do enriquecimento extracurricular do SEM. Este modelo, proposto por Renzulli envolve três tipos de atividades de enriquecimento – tipo I, II e III.

As atividades de enriquecimento do tipo I e II podem ser de interesse de um número maior de alunos, podendo ser ofertadas no turno inverso da escola regular; no entanto, as atividades do tipo III provavelmente interessarão a um número menor de alunos, “os que as desenvolvem até o fim e continuam mantendo o interesse nelas costumam ser alunos com indicadores de AH/SD” (Freitas; Pérez, 2012, p. 77).

Freitas e Pérez (2012) inserem um adendo ao modelo de Renzulli, propondo as atividades do tipo IV, que se constituem no FAZER MAIS e dão seguimento às atividades do tipo III já concluídas, incentivando o desenvolvimento de produtos.

Esta proposta é voltada, de acordo com as autoras, para o enriquecimento extracurricular, podendo organizar-se de acordo com as necessidades dos alunos e os espaços disponíveis nas escolas. De acordo com Freitas e Pérez (2012), um programa de enriquecimento pode acontecer dentro ou fora da escola.

Esses espaços podem ser a Sala de Recursos Multifuncional ou a Sala de Recursos Específica para alunos com AH/SD, ou mesmo centros de atendimento públicos ou privados. Também pode acontecer em espaços fora da escola cuja parceria foi acertada pelo professor da sala de recursos, como, por exemplo, em universidades, empresas, academias, museus, escolas de esportes etc (Freitas; Pérez, 2012, p. 78).

Desse modo, enquanto incentivadora de uma proposta de atendimento aos alunos com altas habilidade/superdotação, acredita-se

que a escola pode propor a organização de grupos de enriquecimento de acordo com este modelo, trabalhando com diferentes áreas, envolvendo vários alunos, assim como ofertando o aprofundamento aos alunos com altas habilidades/superdotação, tanto na sala de recursos (espaço que vem sendo conquistado pela maioria das escolas do Estado), quanto fora da escola, em parcerias com universidades e/ou outros centros.

O enriquecimento extracurricular incentiva as pesquisas investigativas, o pensar e o aprender, assim como a aplicação dos conhecimentos em problemas e contextos reais. Para o aluno com altas habilidades/superdotação, este pode ser um espaço de extravasamento de ideias e potenciais, no qual é possível buscar esclarecimentos a interações quanto ao tema e chegar ao desenvolvimento de diferentes tipos de atividades (tipo I, II, III ou IV), conforme a necessidade do momento.

Os professores participantes desta pesquisa relatam sobre estas atividades de enriquecimento extracurriculares:

[...] eu acho que na verdade, na questão das altas habilidades a parceria é fundamental para acontecerem estratégias exclusivas para esses alunos, porque a escola por si só ela é conteudista e a gente não vai conseguir sair muito disso né, a escola ela trabalha o conhecimento, mas trabalha o conhecimento de uma forma conteudista, e esses alunos por vezes eles querem mais que o conteúdo, eles querem o conteúdo conhecimento, a criação, eles querem reinventar, eles tem o potencial para reinventar o mundo ,então se a gente não fizer parcerias com eventos que acontecem fora do contexto escolar e levá-los, essas práticas só dentro da escola são difíceis de acontecer (Prof.^a 7T).

É muito bom, é muito bom porque é um espaço que eles conseguem ter aquela sua habilidade contemplada, multiplicada né, eles conseguem conviver com outras pessoas também, que envolve outras habilidades, que na sala de aula nem sempre é possível, eles trocam informações sobre essas suas angústias ou as suas dificuldades em relação aos outros né (Prof.^a 6A).

Estas palavras das professoras permitem perceber o quanto reconhecem a importância dos espaços para a suplementação curricular, para possibilitar avançar em suas aprendizagens, já que em sala de aula nem sempre isso é possível. Além disso, a narrativa da Professora 7T expõe a preocupação com o ensino baseado no conteúdo e relembra as contribuições de Renzulli (2004), quando diz que o ensino dedutivo nem sempre contribui para a aprendizagem de todos os alunos.

Santos (1999) comenta a respeito do trabalho em sala de recursos, sendo que este espaço pode ser muito rico para que o aluno se dedique às suas áreas de maior interesse e curiosidade, inclusive desenvolvendo projetos de pesquisa, trabalhos de aprofundamento teórico e prático.

O espaço da sala de recursos, assim como os programas que também possuem a proposta de enriquecimento, possibilita aos alunos com altas habilidades/superdotação sentirem-se desafiados e explorarem o que tem interesse, permitindo o desenvolvimento de um ambiente de confiança entre professor e aluno.

No entanto, não se pode restringir o currículo ao atendimento às altas habilidade/superdotação somente em atividades extracurriculares, deve-se estendê-lo aos contextos curriculares que perpassam a sala de aula. Freitas e Pérez, no MAEE, descrevem estratégias de atendimento intracurriculares a serem realizadas no contexto da sala de aula. De acordo com as autoras (2012, p. 79),

São estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaboradas conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário.

Quando se pensa no currículo escolar e nas necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, verifica-se que estas podem ser sanadas com a implantação de estratégias que podem ser realizadas em sala de aula, desde que o professor conheça o perfil do aluno e construa um planejamento direcionado também para este.

Além disso, este enriquecimento intracurricular deve considerar “a idade, maturidade, estudos anteriores e experiências de vida dos alunos” (Freitas; Pérez, 2012, p. 79), e o material deve ser selecionado de modo a progredir na hierarquia de dimensões do conhecimento, segundo Renzulli e Reis (1997). Nesta organização, parte-se dos fatos e das convenções, até os níveis mais superiores, que são as estruturas e teorias.

Para que seja direcionado algum trabalho de enriquecimento intracurricular a estes alunos, o professor precisa ter clareza quanto às áreas em que o mesmo foi identificado com altas habilidades/superdotação, para que possa potencializá-las. Um dos posicionamentos marcantes das narrativas foi o da professora da Coordenação Pedagógica, que diz:

[...] quando a gente identifica essa área junto com a professora 7T, a área de interesse dele, a gente faz um trabalho na sala de recursos multifuncional, no horário do sábado ou no contra turno e daí ele desenvolve um trabalho e depois apresenta para a turma, muitas vezes ele aprofunda aquele assunto do interesse dele, apresenta para a turma, a professora faz questionamentos, a turma também, então é uma maneira de ele sentir que ele vai além, que ele está sendo valorizado nas suas habilidades e que ele socializa isso e daí a turma muitas vezes começa a olhá-lo com um olhar mais favorável, mais amigo, porque ele dividiu aquilo que ele sabe, aquilo que ele pesquisou né, e como eu te disse quando se tem um teatro, a banda ou um curso extra que a escola ofereça aí ele consegue se inserir naquele contexto e consegue crescer naquela habilidade que ele tem (Prof.^a 6A).

Esta colocação evidencia o desenvolvimento de um trabalho junto ao aluno com altas habilidades/superdotação que caracteriza o enriquecimento, visto que, além de pesquisa e elaboração, o aluno também compartilha os conhecimentos com os demais, socializando-os. A professora 6A tem consciência da importância desse trabalho e de que a identificação do aluno como dotado de altas habilidades/superdotação pode oportunizar o encaminhamento para trabalhos diferenciados, conforme suas necessidades.

Segundo Luz Pérez (2006, p. 167), pesquisadora da Universidad Complutense de Madrid, “Es evidente que, previo a la puesta en marcha de cualquier sistema de intervención educativa sobre un grupo de alumnos con ‘necesidades educativas especiales’, habría que partir de definir y conceptualizar esas ‘características especiales’ e identificarlas”.

Também foram verificados depoimentos quanto ao trabalho em sala de aula com os alunos com altas habilidades/superdotação. Os professores demonstram preocupação em fazer mais por estes alunos, no entanto ainda há muitos aspectos que restringem maior aprofundamento dos conhecimentos em sala de aula.

Fazer com que eles se envolvam, dá para fazer sim, acho que até a gente deveria fazer mais, mas o tempo, têm os outros para a gente atender, turmas muito grandes então é complicado de a gente dedicar um tempo para aquele aluno, que seria o ideal (Prof.^a 2K).

[...] a carga horária é curta, eu tenho quatro horas aula por semana, e eu não vou vencer todo o conteúdo, é claro que a gente não pode pensar só em vencer conteúdo, por isso que às vezes a gente não vence o conteúdo, porque a gente tem que ver se o aluno está aprendendo, se não tem que revisar tudo de novo, a gente até procura trazer alguma coisa de fora, alguns recortes de jornais associados ao conteúdo que está trabalhando, mas é complicado de tu fazer esse diferencial, de tu ir diversificando por causa do tempo. Vontade a gente tem, vontade eu tenho de principalmente para aqueles que ficam mais estimulados quando a gente traz, mas na maioria das vezes não dá tempo (Prof.^a 2K).

A grade de conteúdos é algo que pode possibilitar mudanças, flexibilizações, mas que também pode aprisionar o professor, o qual possui tempos, horários, conteúdos a cumprir, assim como outras demandas dos alunos. Entende-se que o currículo vai além da organização e/ou cumprimento de uma grade curricular, relacionando-se também com outros aspectos que perpassam o fazer pedagógico. O desenvolvimento de projetos individualizados ou em grupo vinculados à área de interesse do aluno, dentro das disciplinas, podem ser oportunizados; no entanto, existem aspectos que podem ser melhor organizados, relacionados à estruturação do ensino como um todo, interferem na organização do planejamento e na prática educativa. Nota-se, na fala da Professora 2K, a preocupação com o cumprimento dos conteúdos da série/ano, o que se torna uma exigência, e com a falta de tempo mais amplo para outros tipos de atividades.

Uma das professoras relata:

Então assim, por exemplo, eu tenho que organizar de outra forma, se eu pensei em fazer em trio eu tenho que fazer em dupla, ou eu tenho que deixar ele fora, fazer sozinho porque ele não está se encaixando em nada, ele não está se encaixando naquele grupo, é só isso, nas demais as atividades, depende do tipo de trabalho proposto, tem que **flexibilizar** assim, tem que alterar alguma coisa assim, porque a organização da aula da gente com os alunos incluídos é difícil em função de a gente ter vários tipos, eu tenho altas habilidades, eu tenho deficiência visual, eu tenho síndrômico, todos na mesma turma, tem turma que tem 4. [...] (Prof.^a 1E).

Destaca-se a necessidade de flexibilizações, especialmente quando se tem alunos público da Educação Especial, também quando não são apenas alunos com altas habilidades/superdotação. Podem ser realizadas diferenciadas nos modos de organização das propostas de ensino, no nível de aprofundamento etc.

Além disso, de acordo com o MAEE, quanto às monitorias, mentorias ou tutorias, estas podem ser desenvolvidas aprofundando

ou enriquecendo tópicos dos conteúdos trabalhados em sala de aula, quando necessário, com o apoio também de outros profissionais. As monitorias podem acontecer quando “um aluno já domina o conteúdo programático que o professor está desenvolvendo e é convidado a auxiliar seus colegas (da sua própria turma ou de uma turma de anos anteriores)” (Freitas; Pérez, 2012, p. 81). Esta forma de trabalho pode tornar o espaço mais desafiador ao aluno, o qual precisa construir maneiras de ensinar o que aprendeu para ajudar os demais. No entanto, deve-se avaliar o tempo de sua utilização, pois pode se tornar cansativo para o aluno.

A tutoria pode ser uma outra maneira de trabalhar com o aluno. No caso, a tutoria seria realizada por um professor da própria escola ou voluntário “que domina determinado tema e se dispõe a trabalhar com esse aluno no aprofundamento de conteúdos ou na consecução de um projeto individual ou de um pequeno grupo de alunos relacionado a esse tema” (Freitas; Pérez, 2012, p. 81). A mentoria refere-se quando o apoio é realizado por um profissional de determinada área, porém, externo à escola, que trabalha com o aluno o desenvolvimento de pesquisas e projetos específicos. Este é um trabalho que pode render um desenvolvimento da aprendizagem de maneira bastante interessante, pois permite o aprofundamento de determinado conteúdo na realização de um projeto, com a orientação de alguém da área.

O MAEE também considera as técnicas de modificação do currículo, propostas por Renzulli (2014), realizando a análise dos livros didáticos, a eliminação dos conteúdos repetitivos e a introdução de conteúdos mais aprofundados nos conteúdos curriculares.

A proposta do MAEE configura-se como um importante instrumento para se pensar, para o contexto brasileiro, uma forma de enriquecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, que, embasada nos estudos e nas experiências de Renzulli, pode possibilitar a organização a partir de características vinculadas à realidade

nacional brasileira. Assim, constituem-se propostas extra e intracurriculares que compõem estratégias a serem organizadas para este alunado. Para Freitas e Pérez (2012, p. 92),

O diferencial que apresenta a aplicação do enriquecimento intra e extracurricular para todos os alunos constitui o ganho quando o focalizamos sob os óculos da educação inclusiva, especialmente para superar as dificuldades constatadas ao propor o AEE aos alunos com AH/SD, que são produto da representação cultural preconceituosa da PAH/SD.

Estas ideias ainda estão em debate e em construção na nossa realidade, sendo necessário analisar o currículo educacional para verificar o que vem sendo realizado na prática. Compreende-se que para pensar a inclusão educacional destes alunos na escola, são necessárias reflexões sobre as práticas educacionais, instigando novas formas de construir a formação docente, o projeto pedagógico da escola.

A inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação precisam estar descrita desde o projeto político pedagógico da escola, enquanto proposta educacional da instituição, já que as políticas públicas garantem estas diferentes formas de acompanhamento. Além disso, é preciso ampliar as formas pelos quais os conhecimentos sobre o tema chegam até os docentes, visto que muitos não tiveram em sua formação inicial debates sobre as altas habilidades/superdotação. Formação continuada, reflexiva, com vinculação entre teoria e prática, que possa amparar os professores tanto para o processo de identificação quanto de atendimento a este público.

Estas questões precisam perpassar o currículo escolar de diferentes maneiras, sendo que estes alunos com altas habilidades/superdotação precisam sentirem-se parte da escola, das suas ações, dos seus planejamentos, pois ali já estão. A escola possui uma definição de currículo, considerando também que planejamento e prática devem estar em constante discussão e reformulação. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 306),

O conjunto currículo-ensino constitui os meios mais diretos para atingir o que é o núcleo na escola – a aprendizagem dos alunos –, com base nos objetivos. Precisamente para tornar este núcleo mais eficaz, existe outro conjunto de meios: as atividades de planejamento (incluindo o projeto pedagógico-curricular e os planos de ensino), de organização e gestão e de avaliação.

É na prática cotidiana que o currículo acontece, buscando efetivar a aprendizagem discente. Assim, se luta para que mais práticas inclusivas sejam construídas para os alunos com altas habilidades/superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos elementos apresentados até então, procurou-se debater práticas educacionais e perspectivas curriculares para o atendimento educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Estas evidências, discutidas a partir de falas de participantes da pesquisa de doutorado/UFSC, contribuem para que se possa construir novas possibilidades de atenção a este público.

Os alunos com altas habilidades/superdotação já estão inseridos na escola, no entanto nem sempre incluídos neste espaço, pois as práticas educacionais voltadas a atender as demandas destes nem sempre estão planejadas e presentes no cotidiano. Neste sentido, são vários aspectos que fazem parte do currículo da escola que precisam ser revistos, deste o projeto político pedagógico, a formação de professores, os horários de planejamentos, o atendimento intracurricular e extracurricular, entre outros.

A partir desta pesquisa, vislumbram-se novos olhares para o currículo escolar, compreendendo que este pode ser um espaço inclusivo para os alunos com altas habilidades/superdotação, desde

que também discutido e planejado. Assim, a partir dos dados debatidos na tese, foram geradas outras ações promovidas pelas pesquisadoras, a fim de tentar contribuir com a qualificação dos espaços escolares quanto ao tema das altas habilidades/superdotação, construindo outras atuações na formação docente, em projetos de enriquecimento aos alunos, em ações junto às redes de ensino para debate sobre o tema e a identificação deste público, etc. Se acredita que estes alunos com altas habilidades/superdotação tem direito educacional a um atendimento de acordo com seus potenciais, e para isso continuaremos lutando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. Revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.
- GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PÉREZ, Luz Florinda. Programas educativos para alumnos con alta capacidade: sistemas de enriquecimiento. /n: SIERRA, María de los Dolores Valadez; MOREJÓN, Julián Betancourt; BERBENA, Alicia Zavala. **Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención: una perspectiva para docentes.** México: El Manual Moderno, 2006. p. 161-201.

RENZULLI, Joseph. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

RENZULLI, Joseph. S. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50. p. 539-562, set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 22 out. 2014.

RENZULLI, Joseph. S.; REIS, Sally Morgan. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence.** 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

SANTOS, Leila Magalhães (Coord.). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento.** Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999. Vol.1

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

10

*Cleidi Lovatto Pires
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin*

ESCOLA DE SURDOS BILÍNGUE: EXPERIÊNCIA E ARTESANIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS EM NÍVEL MÉDIO NORMAL

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-663-0.10

APRESENTAÇÃO

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado, que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul e que discute sobre a formação de professores surdos em uma escola de curso médio. Para iniciar, pensamos ser necessário localizar a perspectiva teórico-metodológica à qual nos filiamos e problematizamos as questões desse estudo, as “lentes” da perspectiva pós-estruturalista. A partir desse endereçamento teórico-metodológico, a pesquisa passa a ter um caráter menos previsível e menos pretensioso. De certa forma o que tentamos é transgredir, movimentando o pensamento de uma escrita prescritiva para uma escrita mais orgânica acerca do movimento investigativo.

No recorte desse texto nos ocupamos de olhar para a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, como protagonista da criação de uma formação para estudantes surdos que abarca à docência, convertendo-se no primeiro curso com esta organização na América Latina. O referido Curso teve como inspiração os modelos de Curso Normal Geral, entretanto é crucial ressaltar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar do curso, objeto de análise desse artigo, são pautados numa concepção de educação de surdos bilíngue.

Ao nos debruçarmos na malha discursiva produzida pelos documentos escolar não tivemos a pretensão de validar, retirar, esquadrihar os textos compõem essa materialidade, mas de analisá-los no sentido de compreender a produção discursiva que aparece e que formata a escola formadora. Trata-se de olhar para os efeitos que esses documentos produzem sobre a escola e sobre a formação de professores surdos em um Curso Normal de uma escola bilíngue de surdos. Ao olharmos para esses documentos como uma produção discursiva, alinhada ao pensamento pós-estruturalistas, nos

deixamos deslizar por uma materialidade que as vezes embaraçava, disparava dores, rachava, afetava e que nos permitiu compor outros modos de olhar para o mundo, outras possibilidades de pensar o exercício da pesquisa com a escola e a formação de professores.

A ESCOLA DE SURDOS – O CURSO NORMAL – A FORMAÇÃO

A autorização de funcionamento da escola, ocorreu em 07 de março de 2001, conforme Parecer nº 297/01, e permitiu atividades da Educação Infantil de 04 a 06 anos, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Em 2002, ocorreu a organização e a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nos turnos da tarde e noite e a estimulação essencial na forma de projeto.

A escola percorreu cinco anos oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, contudo, os alunos precisavam e queriam complementar seus estudos com formação em nível médio. No final do ano de 2005, o Projeto Experimental de Curso Normal em nível médio para a formação de professores surdos é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através do Parecer nº 901, de 21/12/2005. Teve seu início em 2006, com uma turma de Aproveitamento de Estudos (para egressos do Ensino Médio que desejam fazer a formação pedagógica como complementação profissional).

Ainda que a Escola Cóser tenha uma organização muito vinculada a uma composição de escolas de Curso Normal Geral, é crucial ressaltar que o PPP e o regimento da escola estão pautados numa educação de surdos bilíngue. Tais documentos anunciam a proposição bilíngue com base na visualidade para organização e planejamento do professor, mais precisamente nos planejamentos das didáticas, para que ele ofereça o ensino dos mais diferentes

componentes curriculares pautados na Libras como primeira língua (L1) e na Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Num contexto bilíngue, as pessoas usam diferentes línguas em diferentes situações. Segundo Quadros (2012, p. 190), para pensar o bilíngue na educação de surdos é preciso considerar, minimamente, alguns aspectos que estão movimentando o contexto de possibilidades bilíngues:

- a modalidade das línguas; visuoespacial e oral-auditiva;
- surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
- o contexto de aquisição da língua de sinais é um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente mas mesmo assim tem status de L1;
- a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- a idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos 'devem' aprender português;
- os surdos querem aprender 'na' língua de sinais;
- revisão do status do português pelos próprios surdos.

Segundo a autora, a aquisição das línguas de sinais e portuguesa se dá de jeitos muito diferentes para cada surdo, porque alguns são filhos de ouvintes e outros são filhos de pais surdos, e também porque se trata de línguas de modalidades diferentes. Nesse sentido, o contexto bilíngue que envolve os surdos é totalmente diferente de outros.

Assim, a aquisição dessas línguas para o surdo é muito complexa e até mesmo difícil, principalmente quando, num país como o nosso, a Libras é entendida como uma língua secundária, de apoio.

Ou então é entendida como aquela língua que dá acesso ao aprendizado do português para que este garanta o acesso do aluno surdo ao conhecimento. Esses entendimentos conferem um caráter político à língua de sinais (Quadros, 2012).

Um marco na formação profissional dos alunos está vinculado à área dos conhecimentos específicos, em que é oferecido o componente curricular Didática de Língua de Sinais, bem como à área dos conhecimentos gerais, em que consta o componente Língua de Sinais. Dessa forma, segundo o PPP da escola, “[...] é possível promover uma pedagogia surda voltada para os artefatos culturais como forma de atuação pedagógica voltada para o aprendiz surdo como uma experiência pedagógica visual” (E.E.E Dr. Reinaldo Fernando Cóser, 2018b, p. 7).

O Curso Normal da Escola Cóser está pautado nos regimentos do Curso Normal. Agregado a isso, a grade curricular da Escola Cóser tem uma orientação muito pautada nas grades do Curso Normal para ouvintes, com a presença de componentes curriculares de didática, metodologias, estrutura e funcionamento do ensino. Diante desse cenário, quem dá o “tom” para a organização do Curso Normal para surdos da escola é a gestão e o grupo de professores a partir da constituição das ementas, bem como da organização de seus planos de aula diários que constituem a organização curricular do curso.

As Diretrizes Curriculares do Curso Normal são fixadas na Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 2/1999, que estabelece a carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro anos letivos, podendo ser cumprida em três anos caso haja organização das aulas em turno integral (Brasil, 1999).

A escola pesquisada foi muito pautada em documentos e resoluções do Curso Normal Geral. Quando da implementação

do curso, a gestão da escola visitou a escola referência em Curso Normal de Santa Maria, que tem uma tradição em formação de professores ouvintes para trocar ideias acerca da proposição de formação em Curso Normal para surdos. A gestão também tomou como base o projeto de uma escola indígena do RS para organizar a formação dos alunos do ensino médio da escola Cóser. Trata-se do “Curso de Formação de Professores Indígenas Kaingang-Guarani para o Magistério em Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Experiência Pedagógica”. Tal referência de escola ocorreu em função de ela ter proposição bilíngue, ser organizada em Totalidades do Conhecimento e ser um projeto de experiência pedagógica.

É preciso problematizar a escola como um espaço de possibilidades outras, afinal, esse território não é apenas uma construção de concreto onde ali habitam pessoas, é muito mais do que isso: é potência para aprendizagens e para o exercício do ofício de professor e é um convite constante a pensar sobre o que fazemos nela.

O significado principal da tarefa docente, de uma vida docente, de uma vida dedicada à educação, é fazer escola. A afirmação pode parecer um pouco banal ou esdrúxula neste momento em que um dos principais problemas da educação na América Latina já não é tanto a falta de prédios escolares, mas o que se faz neles, ou, em outros termos, para quem se vai à escola [...] daqueles que ingressam em uma escola já acabada, já definida em seus mínimos detalhes, é a necessidade de gerar, criar ou inventar algo que não necessariamente está dado pelo fato de existir uma instituição escolar (Kohan, 2015, p. 18).

Diríamos (dessa escola) que se trata de uma artesanaria surda pensada para o ofício do professor surdo. Dinâmicas pedagógicas nas quais a centralidade está na visualidade, nas imagens. A visualidade, fator de grande relevância para o gerenciamento das atividades em sala de aula, perpassa a língua de sinais, a expressão facial e corporal, mas, sobretudo, os recursos pedagógicos construídos pelos/para os surdos.

O CONJUNTO DISCURSIVO - DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO REGIMENTO DA ESCOLA

Olhar para os feixes discursivos que compõem a formação discursiva não foi tarefa simples, pois não se trata de um conjunto de signos, mas de entender a força das narrativas dos documentos pesquisados, neste caso, os documentos produzidos pela escola, apreendendo os enunciados como acontecimentos.

Multiplicar as relações significa situar as coisas ditas em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos desde o seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo os verdadeiros 'monumentos' (Fischer, 2001, p. 205).

A partir da leitura dos documentos, especialmente do PPP da escola, revisado em 2018, é possível compreender o que esse último propõe. Segundo o documento, a escola busca produzir práticas que estejam fundamentadas em profundo respeito e afirmação das diferenças, a partir de uma matriz curricular voltada para a diferença (E.E.E DR. Reinaldo Fernando Còser, 2018c). É relevante salientar que tal documento afirma a presença da diferença na escola, o que pode ser perigoso se entendermos que, ao identificar e demarcar a diferença, imediatamente a capturamos e a nomeamos, organizando-a e esquadrinhando-a.

Destacamos que a partir de 1999, a comunidade surda, juntamente com os professores de todo o estado envolvidos nessa educação, optou por uma educação que contemplasse o direito de o surdo usar sua língua natural, a Libras, como língua de instrução no contexto escolar. Esse movimento ficou registrado no documento: "A educação que nós surdos queremos" (Feneis, 1999).

No momento em que foram ofertadas, aos surdos, as condições para construir conhecimentos através de sua língua natural (Libras) e da língua oficial do país (Língua Portuguesa), lhes foi proporcionada uma Educação Bilíngue. Para que esta educação fluísse, se fez imprescindível a organização, a atuação e a interação da comunidade surda com seus pares.

Portanto, o documento “A educação que nós surdos queremos” foi balizador na educação de surdos e mais, trata-se de um documento oriundo de uma força que, por conseguinte, alicerçou a organização da comunidade surda em Santa Maria para a criação da escola de surdos, um desejo que estava latente. Esse movimento pelos direitos linguísticos dos surdos foi, sem dúvida, um disparador para a concretização da escola, bem como para a implementação da formação de professores surdos em Curso Normal - Ensino Médio no ano de 2006.

Segundo o regimento da escola, revisado em 2018, o objetivo geral do Curso Normal é o de:

Oferecer ao educando surdo uma formação inspirada nos princípios éticos, políticos, estéticos e cognitivos, que lhes possibilite desenvolver suas competências e habilidades, necessárias ao exercício da atividade docente e ao exercício da cidadania, garantindo a integração no mundo do trabalho e a continuidade em estudos posteriores;

Garantir ao educando surdo igualdade de condições de acesso e de permanência a um ambiente linguístico e cultural adequado a fim de possibilitar-lhe o desenvolvimento de uma concepção de mundo;

Desenvolver no educando surdo a sua integralidade, assegurando-lhe à formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho, fornecendo-lhe meios para progredir nos estudos posteriores;

Proporcionar aos educandos surdos condições favoráveis à construção de um processo educacional que possibilite o desenvolvimento do cidadão analítico, reflexivo, crítico, capaz de transitar emocional e intelectualmente pela sociedade. (E.E.E Dr. Reinaldo Fernando Cóser, 2018a, p. 6-7).

Conforme o Regimento Escolar, o currículo do Ensino Médio - Curso Normal Diurno é desenvolvido em regime anual, com duração de três anos, com aulas em turno inverso, sendo que no terceiro ano, o primeiro semestre é de curso e o segundo é de estágio obrigatório de 400 horas. Da mesma forma, o currículo do Ensino Médio - Curso Normal Noturno é desenvolvido em regime anual, com duração de três anos, mais meio ano de estágio obrigatório de 400 horas (E.E.E Dr. Reinaldo Fernando Cóser, 2018a).

Ao final do percurso de realização dos componentes curriculares previstos, o estudante se insere no último semestre letivo, quando adentra no estágio profissional. A comissão de estágio, orienta os planejamentos e realiza as supervisões de estágio. Para dimensionarmos a relevância da formação da Escola Cóser, no sentido de visualizarmos o número de egressos, abaixo segue uma tabela com o levantamento de egressos do Curso até o ano de 2020.

Quadro 4 - Egressos do Curso Normal - Período 2008-2020

Período: 2008-2020	Egressos
2008	5 egressos
2009	10 egressos
2010	9 egressos
2011	7 egressos
2012	9 egressos
2013	5 egressos
2014	1 egressos
2015	4 egressos
2016	Nenhum egresso
2017	5 egressos
2018	2 egressos
2019	4 egressos
2020	2 egressos

Fonte: construído pelas autoras (2021).

O Curso já formou 63 surdos para atuar nos espaços escolares para surdos. O quadro acima suscita elementos importantes para serem problematizados nesta pesquisa. Um deles é sobre a diminuição do número de alunos surdos formados, especialmente a partir de 2014. Quais seriam as causas? A falta de surdos matriculados nas escolas surdas? Ou ainda o desinteresse pela formação no curso? Haveria um interesse apenas de formar surdos líderes? Atualmente os interesses são outros, voltados a outras frentes profissionais?

Questionamentos pertinentes a esta pesquisa e, sobretudo, às escolas surdas de modo geral. Qual escola de surdos queremos? A escola defendida pela comunidade surda não pode se reduzir ao contato de duas línguas, pois há outras facetas da escola de surdos para serem problematizadas e que estão intimamente relacionadas às questões políticas, sociais e culturais. A manutenção das escolas de surdos sugere também a manutenção dos movimentos da comunidade surda, pois elas são concretamente os locais onde aparecem as vozes surdas que procuram uma nova prática (Rangel; Stumpf, 2012).

As lideranças surdas aproveitando os espaços oferecidos pelos estudos acadêmicos denominados Estudos Culturais, tendem a fazer ouvir suas demandas [quando egressos especialmente das escolas de surdos] e inseridos aos poucos no mundo acadêmico, realizam pesquisas que apontam para a necessidade de mudanças profundas não apenas pontuais e aparentes (Rangel; Stumpf, 2012, p. 117).

Argumentar em defesa da escola é o que emerge, entretanto, parece que todos os argumentos, na modernidade, estão sendo descartados, conforme lembram Masschelein e Simons (2017). Fomentar essa fecunda proposição – o ofício de uma escola formadora – é necessário, pois trata-se de uma formação com peculiaridades potentes acopladas a uma engrenagem. Trata-se de uma organização escolar onde os modos de vida produzem verdades, onde certezas deveriam ser provisórias e as verdades interrogáveis. Transitar num solo incerto, diluindo as certezas de futuro.

O CURSO MÉDIO-NORMAL PARA SURDOS: O ATELIÊ PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO

A Escola Cóser implementou sua proposição a partir de seus documentos orientadores, mas, sem dúvida, foi também assentada numa perspectiva de escola Normal já existente (aquela organizada para os ouvintes). Esse fato não pode ser negado, afinal, as escolas com proposta de Curso Normal já existiam no estado do Rio Grande do Sul antes de ser criado o Curso Normal da escola de surdos, e era preciso que a gestão da Escola Cóser atentasse para as normativas de criação de um Curso Normal.

A Escola Estadual de Educação Olavo Bilac, a exemplo, é a mais antiga escola de Santa Maria e é considerada o berço da educação santa-mariense, inclusive, há 16 escolas da cidade que levam o nome de ex-professores da Olavo Bilac (Vargas *et al.*, 2018). Atualmente, o Curso Normal Regular e o Aproveitamento de estudos conta com 130 estudantes distribuídos em 8 turmas e com um grupo de professores qualificados, muitos deles ex-alunos da escola no Curso Normal.

Trazemos para este artigo, fagulhas de memórias do Curso Normal para ouvintes para procurar organizar nosso pensamento e entender a constituição do Curso Normal na escola de surdos. Buscamos nas singularidades e nas recorrências dos discursos oficiais elementos que me permitam falar de um ofício, de uma formação de professores que foi sendo construída no Curso Normal na escola de surdos a fim de compreender as ramificações de uma memória trazida por nós e pelos livros nos quais essa produção é narrada.

Vale citar que o mundo é composto por narrativas que tratam de descrever as coisas. Segundo Foucault, são as narrativas que engendram o aparato de saberes/conhecimentos produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam.

Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Vale observar que nessa lógica não temos uma realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado pelas relações de poder. Representar alguém, algo ou instituição, é produzir significados através do discurso. E cabe destacar a inseparabilidade do discurso da prática. Discursos constituem práticas e sujeitos (Pinheiro; Rosa, 2018, p. 11-12).

A comunidade surda caminhou na década de 90, reivindicando a presença de Libras nas escolas e nos mais diferentes lugares; a presença de educador surdo e de tradutor-intérprete e muita visibilidade nas produções das escolas de surdos. Nesse período, portanto, as discussões acerca da educação bilíngue para surdos já estavam sendo potencializadas, mas foi com o advento da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), como meio de comunicação das comunidades surdas brasileiras, que o debate passou a envolver a necessidade de inserção da Libras como L1 nas escolas e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. A partir dessa perspectiva, o enfoque teórico – dentre os pesquisadores destaco Lodenir Karnopp (2013) e Ronice Muller de Quadros (2006) –, especialmente no Rio Grande do Sul, percorreu a necessidade de criação de escolas bilíngues e de sua manutenção (sempre garantindo nos projetos político-pedagógicos a inserção da Libras como L1 para os estudantes surdos).

E essa intensidade de organização de escola pautada no bilíngue é possível dentro de uma escola para surdos. Nesse sentido, entendo a Escola Cóser com essas condições, pois, segundo o PPP, ela é bilíngue, ou seja, a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa, a L2. Para além dessa organização tão formal de bilíngue que dá condições de o surdo organizar seu pensamento, é necessário destacar que a escola de surdos bilíngue é um lócus fecundo de intensidades identitárias, efervescência de subjetividades e aprendizagens outras que não somente a aprendizagem escolar formal.

Nesse contexto escolar houve um movimento de resistência muito forte com base nas lutas pensadas e organizadas pelo movimento surdo que reverberou para outros espaços, desde a oficialização da Libras, que ocorreu após a inauguração da escola; a luta pela profissionalização do tradutor-intérprete; bem como a criação de um Curso Médio-Normal formador de professores surdos, especialmente por ser numa escola pública do estado.

Há que se considerar que não existe um modelo de educação bilíngue e que pensar nessa possibilidade de rigidez torna a proposta engessada e fossilizada. Nessa esteira, o bilíngue na educação de surdos requer discussão sobre experiências bilíngues. Muitos avanços podem ser observados, entretanto, atualmente as comunidades que compõem as escolas bilíngues têm demonstrado outros anseios e perspectivas. Entendemos que esse movimento de problematização se constitui como engrenagem necessária para mobilizar elementos pedagógicos que se forjam sobre a escola bilíngue formadora. Portanto, torna-se imprescindível pensarmos sobre metodologias, sobre o bilíngue na educação de surdos, sobre o espaço formativo bilíngue da escola, logo, sobre o Curso Normal da escola bilíngue.

Nessa perspectiva, quando olhamos para o PPP da escola, a Base Curricular do Curso Médio Normal e o Regimento Escolar, três documentos centrais para a organização de uma escola, os entendemos como documentos que articulam o movimento para o pensar pedagógico e mobilizador da “maquinaria escolar”. Sobre a ideia da maquinaria, buscamos empreender um pensar com base em Varela e Alvarez-Uria (1992) que, em seu texto “Maquinaria Escolar”, apontam para a ideia e o movimento pelos quais a Escola Normal foi criada, tecendo uma crítica sobre a necessidade de criação de escolas formadoras de professores no mundo.

No texto, os autores se debruçam sobre a criação dos Cursos Normais na Espanha, primeiramente em Madri, em 1839, e posteriormente em outras cidades da Espanha. Os objetivos da criação

dessas escolas e suas críticas ficam bem claros: formar professoras dóceis para entrega total à vida pública, inculcando nos estudantes estereótipos e valores morais: "O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela escola Normal [...]" (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 81).

Outro aspecto que destacamos nessa análise do Curso Normal, diz acerca do professor, pois a ele é delegado o poder de manter a ordem e representar o Estado, é ele quem tem a posse da ciência pedagógica adquirida nas escolas Normais. Trata-se de formatar a escola, de dar a ordem (de dar a voz), trata-se de tutelar (de silenciar), classificar, selecionar e formatar o professor. A partir desses contornos, a escola passa a ser constituída como instituição, inventada para a condução das condutas, produzida a partir de campos lineares de conhecimento.

Formar professores, configurar professores faz lembrar do texto "Os corpos dóceis", que compõe o livro "Vigiar e Punir", de Michel Foucault (2012). O texto aponta como mote central o adestramento do corpo como forma de captura do sujeito para discipliná-lo. Uma disciplina que individualiza, mas ao mesmo tempo totalitariza o sujeito. Neste sentido, o corpo deve ser adestrado por meio de facetas sutis e dóceis. Trata-se de um corpo que entra numa maquinaria poderosa, numa mecânica de poder e, de forma bem articulada, o sujeito aumenta suas forças.

É a prática do esquadrinhamento com base nos planos político-pedagógicos, nos regimentos escolares e nas bases curriculares que listam prioridades e regras para o bom relacionamento: uso de sinetas/sirenes para organizar troca de períodos; registro da presença, muitas vezes garantido pela chamada realizada pelo professor no início da aula; filas para entrada e saída (organizadas muitas vezes pelo critério da altura dos alunos).

Tudo isso conduzido, especialmente, pelo olhar cuidadoso do professor, que constitui arquiteturas funcionais no espaço escolar, garantindo o bom uso do tempo durante o percurso do estudante na escola, imprimindo qualidade, aplicando exercícios e atividades potentes aos nomeados como aprendizes.

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (Foucault, 2012, p. 145-146).

Empregar bem o tempo quanto ao uso do corpo na escola também é um elemento significativo para o adestramento desse corpo: ter movimentos precisos durante a produção escrita, desenvolver atividades físicas, organizar-se no caderno e organizar o material sobre a mesa. A correção é a palavra de ordem, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e, por que não salientar, na experiência formativa do Curso Normal. Afinal, a engrenagem da maquinaria deve ter fluidez e rapidez ou não serás um bom professor surdo. Essa disciplina cotidianamente se impõe às práticas pedagógicas por meio de diferentes e poderosas estratégias que se infiltram na escola e que são constituídas ao longo do tempo escolar; táticas estudadas, divulgadas, tematizadas, e que sucessivamente tomam força de verdades “inabaláveis”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto está organizado com base em um recorte da pesquisa de doutorado concluída em 2021, tal trecho da pesquisa foi o disparador dando possibilidades problematizadora para o desenvolvimento da pesquisa e suscitou e ainda suscita outras

tantas perguntas acerca da educação de surdos formadora em curso Médio-Normal. Os documentos voltados à escola foram os disparadores centrais para nossa vontade de pesquisa, movimentando o problema e objetivos da pesquisa, pois passamos a problematizar o tema com um olhar mais minucioso. O PPP da escola e o Regimento possuem centralidade numa educação pautada na metodologia bilíngue para surdos em que a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda e acenam para uma perspectiva assentada na visualidade. Essa é a condição singular para a organização dos professores, os quais desenvolvem seu ofício de professor durante a formação de professores de jovens e adultos surdos, que encontrei na base documental da escola investigada.

Mas afinal: O que tem uma escola formadora de professores surdos que a diferencia das demais escolas formadoras? Ao mesmo tempo que nos perguntamos por essa diferença, penso o quanto ela é uma escola, apenas uma escola, com toda a sua arquitetura, política e proposição. A escola de surdos possui desafios de uma escola, com todos os seus problemas, afinal, ela é uma escola e é pautada numa experiência ilimitada que não pode ser medida ou até mesmo imitada. Nesse lugar, o ofício aparece como um movimento sem receitas, não passível de ser transformado em metodologia formatada, pois, ainda que a Libras esteja na escola, ela não é tomada como sinônimo de metodologia.

Entendemos o espaço da escola formadora como um lugar potente e repleto de experiências que estão lá e que ficam enclausuradas. A criação do Curso Normal pautada numa educação bilíngue, forja seu espaço singular. Contudo, a escola de surdos tem muito de instituição disciplinar na sua arquitetura formal, sobretudo na formação dos alunos surdos. A escola é aprontada para receber o escolar tal qual alguém que recebe uma visita em sua casa, com regras, formalidades e uma organização própria. Tal arquitetura formal tem o intuito de tornar os professores surdos empregáveis e, em decorrência desse formalismo técnico, a escola corre o risco de perder

aquilo que tem de mais potente: seu tempo livre, quando o mundo é partilhado no comum e onde os jovens podem ter condições de começar novos começos.

A organização da escola se deu a partir das pautas do movimento surdo, em especial a luta pela oficialização da Libras como língua no Brasil. Esse marcador abriu possibilidades de um discurso acerca do bilíngue na educação de surdos. Nessa esteira, a escola concentra-se em dar a língua e profissionalizar os surdos para serem professores de outros surdos, dando assim visibilidade à Libras, mas com fundamentos muito emparelhados ao da escola de ouvintes, por meio de documentos que pautam a educação como um todo e também pelos professores que são formados em escolas de ouvintes.

REFERÊNCIAS

BERAS, Júlia Jost. **A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

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 União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2017.

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**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Resolução CEB, nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 20 out. 2018

EDER, Marenize Santos. Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser - 8 CRE. *In*: SARMENTO, Clark; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria (orgs.). **Narrativas e memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 101-104.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Regimento Escolar do Curso Normal**. Santa Maria, 2018a.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, 2018b.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Matriz curricular do Ensino Médio**. Santa Maria, 2018c.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Regimento Escolar do Curso Normal parcial**. Santa Maria, 2004.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor-relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão política. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PINHEIRO, Claudia; ROSA, Sonia Maria Oliveira da. Memórias: representações através de narrativas. *In*: SARMENTO, Clark; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria (orgs.)

Narrativas e memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 11-13.

QUADROS, Ronice Muller. O "B" em bilinguismo na educação de surdos. *In*: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne. A pedagogia da diferença para o surdo. LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 252, de 05 de janeiro de 2000.** Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2000a.

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações para a reestruturação do Curso Normal.** Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2000b.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação,** São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

Parte 3

**CENÁRIOS DE GRUPOS
DE PESQUISA DA LP3**

11

*Carlo Schmidt
Jéssica Jaíne Marques do Oliveira
Laura Xavier Irriguay*

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: 13 ANOS DE PESQUISA

INTRODUÇÃO

No final dos anos 2000 foi um período de ampla expansão das universidades federais brasileiras, quando, mais especificamente em 2007 foi criado o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Este foi um programa instituído pelo Governo Federal do Brasil através do Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007 que, entre outras ações, criou muitos cursos noturnos por todo o Brasil, em alternativa aos cursos diurnos existentes. Nesse contexto surgiu o Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo objetivo é formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diferentes modalidades da Educação Especial, incluindo o autismo. Com a abertura de concurso público para professores pesquisadores que tivessem produção com ênfase no autismo foi desvelada a escassez de profissionais com esse perfil.

Em 2009 foi aberto o concurso para Professor de Educação Especial na UFSM, em que o primeiro autor deste texto foi aprovado com o desafio de lecionar sobre autismo no curso para os alunos do curso de Educação Especial Noturno. O professor assumiu a regência de duas disciplinas: 1) História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos Com Transtornos Globais do Desenvolvimento; e 2) Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas Para Alunos Com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Além disso, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Educação Especial logo em seguida, ampliando sua atuação da docência na graduação para a produção de pesquisas na pós-graduação, criando assim o Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPq). O objetivo inicial desse grupo foi desenvolver investigações acerca do processo de inclusão de crianças e jovens

com Transtornos do Espectro Autista (TEA), explorando temas como intervenções precoces, formação de professores, inclusão educacional e o impacto na família.

No cenário nacional, as pesquisas sobre autismo cresciam no campo da saúde, investigando o contexto médico, etiologia, quadro nosológico, comorbidades e instrumentos de avaliação diagnóstica. Por outro lado, havia muito poucos estudos na área da Educação ou Educação Especial que investigassem especificamente o autismo e seu processo de escolarização. A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ajudou a evidenciar essa necessidade trazendo os alunos com autismo para o ensino comum, naquele momento ainda conhecidos como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

É nesse contexto sócio-histórico que iniciam as produções das pesquisas sobre autismo no Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo. Será apresentada abaixo uma narrativa temporal sobre as produções que o grupo EdEA desenvolveu no campo da Educação Especial a partir das ideias que originaram as primeiras pesquisas, a pluralidade do arcabouço teórico-metodológico empregado nos estudos, os principais resultados e suas discussões.

O INÍCIO DAS PESQUISAS NO EDEA

Um dos primeiros trabalhos realizado no grupo EdEA foi de autoria da Educadora Especial Cristiane Kubaski, intitulado “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria”, publicado no ano de 2014. Foi a primeira dissertação de mestrado a ser apresentada pelo grupo e a temática surgiu devido ao interesse de compreender a qualidade

do processo de inclusão escolar, já que os alunos com TEA estava ingressando no ensino comum em quantidade grande, mas sem avaliar a qualidade deste processo.

O estudo investigou a inclusão educacional escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de Santa Maria, RS. O objetivo foi analisar os indicadores de qualidade da inclusão desses alunos com a partir das perspectivas de seus professores. Para tanto, participaram dessa pesquisa quatro professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas do município e que realizaram à docência com alunos com o diagnóstico de TEA, identificados pelo Educacenso 2012. Foi empregado um delineamento de caso múltiplo do tipo exploratório e analisado a partir de quatro indicadores, propostos por Booth e Ainscow (2002), sendo estes: a presença, a participação, a aceitação e a aprendizagem dos alunos com TEA.

Ressalta-se que os achados desse estudo apontaram para o fato de que as estratégias utilizadas pelas professoras pareceram favorecer a inclusão dos alunos com TEA em escolas regulares naquele momento. Mas o estudo também identificou a existência de barreiras que impediam a participação e a aprendizagem desses alunos, resultando em um desafio ao processo inclusivo. Dentre as conclusões, sugeriu-se que a inclusão possa ser investigada de modo mais amplo, considerando além da presença do aluno na escola, a forma como ele está participando, sendo aceito, aprendendo e sendo percebido no contexto inclusivo.

Esses achados lançaram luz sobre o início do processo inclusivo de alunos com TEA em nosso país, visto a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008). Os desafios encontrados na pesquisa, estavam iniciando as construções e práticas pedagógicas dos docentes, contribuindo para um olhar atento a esse contexto. No entanto, não bastava somente olhar para os docentes e profissionais da educação, mas sim, trazer um direcionamento às famílias das pessoas com TEA.

No mesmo ano, Vargas (2014) defendeu sua dissertação de mestrado com o objetivo de observar o envolvimento parental de mães de filhos com TEA com a escola. A partir de buscas de referências para compor o embasamento teórico percebeu-se a escassez de trabalhos que investigassem a relação das famílias com as escolas, mesmo que existissem diretrizes em documentos oficiais da época. A relação escola-família aparecia em alguns estudos, porém em grande maioria investigando apenas as crianças típicas, não focando nos alunos com autismo.

Por essa razão, teve-se como meta refletir a respeito da relação entre mãe de alunos com TEA e a escola, utilizando o modelo tipológico de Joyce Epstein (EPSTEIN, 1987). A partir de um delineamento de estudo de casos múltiplos exploratório e descritivo-transversal, a dissertação buscou compreender como a escola propõe o envolvimento com as famílias e se as mães de crianças com TEA são, de fato, incluídas, focando nas necessidades de seus filhos. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada para investigar as práticas do envolvimento dos pais. Participaram três mães de crianças diagnosticadas com TEA, as quais estavam matriculadas nas séries iniciais. Também participaram da pesquisa, três professoras do ensino regular de escolas municipais da cidade de Santa Maria.

Após a análise de conteúdo das entrevistas concluiu-se que as mães classificavam as práticas do envolvimento parental como insuficientes, o que acaba por enfraquecer o vínculo de confiança entre os dois meios. Ao analisar o apoio dado às mães, provenientes das escolas, observou-se que as orientações dadas diziam respeito mais às deficiências apresentadas do que propriamente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estes resultados mostraram que era importante o grupo EdEA seguir em investigações sobre a família dessas crianças, pois havia muito ainda para desvelar e intervir junto à essas famílias e as escolas dos seus filhos.

No ano de 2015, seguiu-se cm pesquisas investigando a família de alunos com TEA, porém dessa vez o foco foi nos irmãos, pois havia raras pesquisas mostrando essa realidade. A dissertação de Mestrado da psicóloga Tatiane Rodrigues que abordou as relações familiares e a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA, aprofundando a compreensão sobre o impacto de ter uma pessoa com TEA na família e a influência que essa relação ocasiona na vida do sujeito com desenvolvimento típico (RODRIGUES, 2015). Na época, encontraram-se raros estudos na literatura que abordassem a temática, para que servissem de suporte teórico, sendo um ponto importante para reflexão sobre a falta do olhar para este membro da família. Assim, a pesquisa objetivou analisar as relações familiares, porém focando no ponto de vista fraterno, bem como no processo de escolarização do irmão mais velho, tudo isso na perspectiva do próprio sujeito (irmãos), com relatos de mães e professores dos irmãos.

Através de estudos de casos múltiplos composto por irmãos adolescentes de pessoas com TEA, foram coletados e triangulados relatos de suas mães e os professores. Os resultados mostraram que os irmãos adolescentes de pessoas com TEA, possuíam diversas dificuldades para relacionar-se com outras pessoas, bem como cobranças parentais com seu próprio desempenho, tanto na escola, quanto em casa. Com isso, os irmãos acabavam tomando para si responsabilidades para além do seu papel de irmão, assumindo uma corresponsabilização do irmão. Além disso, essa relação fraterna deslocada, acabava por impactar em isolamento social e lhes expunha a futuras consequências negativas, como a preocupação excessiva e precoce com o futuro profissional, com as relações amorosas que iriam ter e a dificuldade em relatar sobre seus sentimentos no âmbito familiar. Esses resultados mostraram que não somente as mães necessitavam apoio para lidar com o filho com TEA, mas também os irmãos sofriam com o impacto na família. Ficou claro que urgiam profissionais para atuar com essas famílias, faltando formação para que estes desempenhassem seu papel de apoio.

Com isso, ainda no ano de 2015, foi realizada outra pesquisa de mestrado, defendida por Joíse Bertazzo, tendo como público-alvo os profissionais da área da saúde e da educação que atuam com pessoas com TEA. A dissertação intitulada “Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo”, objetivou desenvolver um programa de formação para profissionais das áreas da saúde e educação para atuação educacional com pessoas com TEA, e especialmente avaliar sua efetividade visando a verificar se as formações oferecidas estavam sendo efetivas ou não (Bertazzo, 2015). A literatura da época mostrava que um diagnóstico precoce, realizado nos primeiros anos da infância, auxilia em um melhor desenvolvimento da criança com TEA. No entanto, para efetivamente observar os sinais de alerta para autismo, é necessária a formação profissional especializada e qualificada dos profissionais a partir de capacitações que possibilitem conhecimento para um trabalho interventivo com essas pessoas, seja na área da saúde ou educação.

Assim, a pesquisa teve como objetivo a construção de um programa de formação educacional, com o intuito de oportunizar a aquisição de conhecimento necessário para atuar no desenvolvimento de pessoas com TEA. Foi construída uma matriz curricular, levando em consideração as áreas de atuação dos profissionais (saúde e educação), para atender o programa de formação proposto pela mestranda. Deste modo, foram selecionados oito profissionais pertencentes as áreas de saúde e educação para fazer a formação como parte da pesquisa, que seguiu uma metodologia quanti-qualitativa. A formação teve duração de 30h e participaram professores e profissionais de várias áreas, como fonoaudiologia, psicologia, pedagogia, sendo todos atuantes na área do autismo. Na grade curricular da formação foram contemplados aspectos importantes a respeito do TEA, tais como, conceitos, mediação e estratégias de intervenção. Após concluída a formação, foi analisada sua efetividade. Concluiu-se que a formação de fato foi efetiva, pois os participantes relataram clareza a respeito

das características do TEA e o entendimento do mesmo a partir dos conteúdos recebidos. Esta pesquisa testou na prática uma formação para profissionais da saúde e educação sobre TEA com evidências de efetividade, podendo ser replicada em formações futuras, tendendo a mostra-se igualmente efetiva em outros contextos.

A experiência exitosa obtida com o programa de formação para profissionais, despertou nos integrantes do grupo EdEA a compreensão da necessidade da presença de profissionais aptos para atuar com pessoas com TEA nos sistemas de saúde e educação públicas. Porém, nesse contexto começaram a surgir demandas sobre como efetivar uma avaliação de alunos com autismo, quando não há instrumentos de avaliação disponíveis na Educação como há na Saúde. Considerando a epistemologia de conhecimento entre essas áreas, percebe-se a necessidade da criação de um instrumento que auxilie os professores de educação especial a avaliarem seus alunos no contexto escolar, e não no contexto clínico.

Por essa razão, no ano de 2016, a Educadora Especial Elisângela Soares Ferreira desenvolveu sua dissertação tendo como foco o processo avaliativo de pessoas com TEA partindo da criação de um plano de avaliação, buscando auxiliar os profissionais que trabalham com pessoas com TEA na escola. A pesquisa tem como título, “Elaboração e Validação de um Plano de Avaliação para Alunos com Autismo” (Ferreira, 2016). A literatura já vinha destacando que o processo avaliativo é uma etapa fundamental para direcionar a intervenção pedagógica do aluno com TEA, tendo em vista que somente após a avaliação é que há a possibilidade de desenvolver um plano com foco na sua aprendizagem. É importante lembrar que tal processo avaliativo das pessoas com TEA é parte integrante das demandas legais dos educadores especiais para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Portanto, o objetivo da pesquisa foi descrever os passos da elaboração de um Plano de Avaliação para Alunos com Autismo

(PAAA) destinado para a avaliação de alunos matriculados entre o 1º e o 3º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, foram definidos pontos a serem observados no momento da avaliação docente, para que dessa forma pudessem ser realizadas então as questões avaliativas. Em seguida foi realizada uma coleta de planos de avaliação já existentes nas escolas de alunos com TEA, realizados por profissionais que já faziam uso desse instrumento, para fins de comparação com o PAAA. A etapa seguinte deste processo constituiu-se em revisar o plano como um todo, visando os resultados já alcançados. Na penúltima fase, utilizou-se a metodologia de grupos focais com professores especializados para discutir a pertinência das questões do instrumento, para que então fosse elaborado o plano integral final, levando em conta todo o processo realizado. Essa importante dissertação resultou em um “produto”, com fins de auxiliar na prática os professores a direcionarem seus olhares para aspectos importantes dos alunos com autismo, e assim avaliarem a importância ou não de desenvolverem intervenções pedagógicas para mitigá-los.

Enquanto a demanda sobre avaliação de alunos com TEA mostrava seus primeiros resultados, a questão da formação de professores ainda persistia em ampla discussão. Relatos docentes justificando “eu não tenho formação para lecionar para alunos com TEA” seguiam em pauta. Com isso, pensando no auxílio dos profissionais com os alunos com TEA, ainda em 2016, a Musicoterapeuta Daniele Pincolini Pendeza, finaliza sua dissertação, tendo como título “Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores”. Na mesma linha de Bertazzo (2015), Pendenza (2016) corrobora na literatura que os profissionais da educação infantil, estão despreparados para perceber sinais do autismo, e o quanto isso é um fator de alerta, pois é esta, a melhor fase para o início de uma intervenção. Observou-se que durante o processo da graduação, disciplinas relacionadas ao TEA, não são ofertadas aos alunos de Licenciatura em Música. Dessa forma, quando postos frente a situação de atendimento de crianças que apresentam características

do TEA, o profissional se via inapto a realizar suas práticas, alegando não ter conhecimento para compreender os sinais de alerta, bem como auxiliar no desenvolvimento do sujeito e até mesmo o encaminhamento para investigação diagnóstica.

Sendo assim, o objetivo desse estudo foi analisar se uma proposta de formação para alunos do curso de licenciatura em música da UFSM, pode auxiliar na identificação de sinais do autismo. A metodologia utilizada foi de abordagem mista, onde utilizou-se desenho quase experimental pré e pós avaliação com um grupo de 12 alunos e uma formação com 20 horas de duração. O conteúdo abordado com os alunos teve o intuito de auxiliar na contextualização e identificação do TEA, abordando sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia do desenvolvimento e os aspectos sócio pragmáticos da linguagem.

A fim de avaliar a efetividade da formação, foram utilizadas avaliações de conhecimento a cada aluno participante, no início e no final da formação. Essas avaliações consistiam na apresentação de vídeos de crianças com e sem autismo no contexto de sala de aula, sendo solicitado que os alunos apontassem sobre as características percebidas sem saber se a criança tinha autismo ou não. Os resultados mostraram que a formação foi efetiva, em que a maioria dos participantes acertou mais as características dos alunos com autismo no final da formação do que antes dela. Além disso, os alunos de educação musical relataram que aprimoraram o olhar em relação às características apresentadas. Para além do resultado esperado, a formação gerou impacto social também, possibilitando mudança de pensamento em relação ao autismo, desconstruindo falsas crenças sobre o transtorno.

Seguindo as pesquisas do grupo EdEA, o autor Daniel Costa finalizou sua pesquisa de Mestrado em 2016, sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI). Este é mais um instrumento essencial para a educação de crianças com TEA, trabalhado então por integrantes do grupo de pesquisa. A pesquisa foi intitulada como

“Plano Educacional Individualizado: um facilitador do trabalho colaborativo na inclusão de alunos com autismo.” Conceituando o PEI, entende-se que se trata de um instrumento de registro e avaliação dos alunos, e fundamental para a monitorar os avanços dos alunos com deficiência. Este recurso é mais utilizado em países europeus e americanos, não sendo ainda determinado em lei no Brasil. O PEI, engloba contribuições parentais, profissionais, incluindo a área da saúde e da educação e os gestores, visando a avaliação, implementação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Por conta do trabalho em equipe a favor do aluno com autismo, há uma maior tendência que a inclusão se efetive, pois são levados em conta todos os aspectos relacionados ao sujeito, para além de sua escolarização, fator este que justifica o aluno com TEA ser beneficiado pelo PEI.

A pesquisa teve como objetivo apresentar o processo de implementação do PEI em uma escola comum do Ensino Fundamental de Santa Maria/RS e verificar sua influência sobre os níveis de colaboração da equipe de trabalho. Através de um estudo de caso de um aluno com autismo, foi realizada uma análise comparativa no quanto o trabalho da equipe escolar estava sendo colaborativa antes do PEI e depois da utilização do PEI. Percebeu-se que o trabalho em equipe que foi mais efetivo após a equipe se envolver com o PEI, ao longo dos quatro meses de implementação. Os resultados corroboraram que a contribuição de cada membro da equipe foi de suma importância, o que resultou na ampliação da visão de todos os membros da equipe sobre as potencialidades e dificuldades do aluno com TEA. É possível assim, classificar o PEI como um recurso colaborativo, o qual gera mais colaboração entre os membros envolvidos, teoricamente repercutindo em uma maior qualidade do processo inclusivo dos alunos com autismo.

Já nos aspectos relacionados à família das pessoas com TEA, Jéssica Oliveira defendeu sua dissertação de Mestrado também em 2016, com uma pesquisa que teve como tema o âmbito familiar como sítio de intervenção para pessoas com TEA. Com o título

de “Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com TEA e no empoderamento parental” a autora explorou um tipo de intervenção precoce que visa a atender as especificidades de cada sujeito, mas principalmente, colocando a família como sujeito ativo no processo interventivo. Nesse contexto, compreende-se a necessidade de uma equipe de profissionais que possam auxiliar nas peculiaridades da criança com autismo, mas também que possa agregar a família como agentes ativos na intervenção do filho. Portanto, a família precisa fazer parte da intervenção não só como observadores ou acompanhantes, mas sendo direcionada e orientada pelos profissionais para atuar também, a fim de colaborar com o desenvolvimento de seu filho. Foi trazido como hipótese que, ao se engajar ativamente nas intervenções e aprender sobre características e desenvolvimento da pessoa com TEA, que os pais aumentem o empoderamento familiar, que neste caso, promoveria o sentimento de autoeficácia e colaboraria diretamente na qualidade de vida de todos os membros.

A pesquisa de Oliveira (2016) teve como objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção baseada na orientação de pais sobre o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interativas do filho com autismo, assim como verificar se esta influenciou no empoderamento familiar. Foi utilizado um delineamento quase experimental, tendo como participantes uma criança com TEA de 1 ano e 3 meses e seus pais (pai e mãe). Foi desenvolvido um cronograma de conteúdos teóricos relacionados ao TEA (características, desenvolvimento) a serem ensinados e discutidos em encontros semanais com os pais, durante os três meses que eles realizavam intervenções com seu filho em sua casa. Ao final de cada encontro a pesquisadora e sua assistente observavam as vídeo gravações das intervenções parentais junto aos seus filhos para sugerir aprimoramentos sobre a intervenção, metodologia esta chamada de Autoscopia que visa a uma autoavaliação dos pais sobre a forma de intervenção com o filho. Nesse processo foi interessante a percepção de que quando mais

eles adquiriam conhecimentos, melhores eram suas habilidades de brincar e interagir com o filho.

Os resultados apontaram que a orientação parental é um potencializador para o empoderamento familiar, sobre o qual contribui diretamente. Houve um aumento nas habilidades sociocomunicativas entre tanto da mãe quanto do seu filho, aumentando objetivos como o contato afetivo, compartilhamento de tópico e atenção compartilhada. Diante do exposto, entende-se que este tipo de intervenção é um recurso que favorece o desenvolvimento da criança com TEA, principalmente em relação as habilidades sociocomunicativas.

No mesmo ano o EdEA assumiu a orientação de duas mestrands oriundas de um Mestrado Interinstitucional (MINTER) entre a UFSM e o Instituto Federal do Tocantins – IFTO. Desta parceria vieram duas dissertações de mestrado na área do autismo. A primeira abordou a temática da família, sendo desenvolvido pela autora Tânia Santana Almeida (2016), que investigou a importância do vínculo da família com a escola no contexto de crianças com autismo. A dissertação intitulada “A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA” apresenta uma revisão da literatura, abrangendo temas como inclusão educacional escolar, focando em pontos históricos e no TEA, destacando o quanto se faz importante a presença desses pais no âmbito escolar, auxiliando no desenvolvimento infantil de seus filhos. Este trabalho reitera lacunas da literatura, tais como o fato de a legislação vigente sobre inclusão educacional apontar como fundamental a presença dos pais na escola, porém estes não estarem ocupando esse espaço. Assim, a presente pesquisa tratou-se de um estudo de casos múltiplos, tendo como participantes três mães e professores de crianças com autismo, as quais frequentavam escolas municipais de Santa Maria.

Os resultados mostraram que a forma mais prática que a escola busca desenvolver a comunicação casa-escola é por meio da agenda do aluno, a qual os pais teriam acesso em casa. Por outro

lado, para a família esse formato de comunicação não contempla informações suficientes, e por isso entendem que o melhor seria a sua própria presença na escola, podendo participar de algumas atividades, ou mesmo da rotina escolar. Tais resultados discutiram o papel dos pais na educação dos filhos e o papel da escola, entendendo cada um como complementar, porém reiterando a necessidade de maior aproximação entre essas partes para benefício do próprio aluno/filho.

A segunda dissertação oriunda do MINTER UFSM/IFTO foi de autoria de Luciane Silva da Costa (2016) que investigou a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir da concepção do educador numa perspectiva inclusiva. Entendendo que os educadores que atuam com alunos com TEA se deparam com inúmeros desafios quanto ao processo educativo, é importante que tenham uma compreensão ampla a respeito da criança, seus comportamentos, preferências e perfil de aprendizagem. Somente dessa forma seria possível planejar metas de cunho pedagógico para auxiliar no avanço do aluno com TEA na escola.

O objetivo foi investigar de que forma ocorre a escolarização de alunos com TEA nas classes regulares, da cidade de Santa Maria – RS pelo olhar do educador referente a sua própria atuação, a atuação do aluno com TEA no âmbito escolar e a atuação da família do estudante nesse contexto. Utilizando a metodologia de estudo de casos múltiplos, doze professores que acompanham alunos com TEA durante o ensino regular responderam a entrevistas sobre o tema, numa perspectiva qualitativa. Os relatos foram analisados tendo como foco a atuação do professor frente as barreiras enfrentadas no dia a dia com a criança com TEA, bem como o comportamento do próprio aluno, suas potencialidades e dificuldades e a forma de manejo da família para com esta criança. O resultado evidenciou que a maior barreira relatada pelos profissionais dizia respeito aos comportamentos agressivos apresentados por alguns alunos, o que vinha influenciando diretamente na aprendizagem deles.

Dois anos depois a pesquisadora Renata Canabarro defende sua tese de doutorado intitulada “Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista” (Canabarro, 2018). Partindo dos preceitos da Teoria Social Cognitiva de Bandura, o sentimento de ser eficaz, não diz respeito a estar capacitado a realizar determinada função, mas sim sentir-se apto para tal atividade. Dessa forma, o modo como o professor percebe suas atribuições pode impactar de forma significativa sobre o desenvolvimento do aluno com TEA. Assim, a pesquisa voltou-se a avaliar os impactos de uma consultoria colaborativa na autopercepção de uma professora de educação especial que acompanha alunos com autismo.

Além de responder ao objetivo principal, esta tese também visou a traduzir e adaptar para o contexto Brasileiro o *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET), que é uma escala que avalia o senso de autoeficácia de professores de educação especial quanto às habilidades de desempenhar suas atribuições. Esta escala foi publicada no mesmo ano (Canabarro, Teixeira, Schmidt, 2018)

Como objetivos específicos, o trabalho analisou se o trabalho de consultoria colaborativa poderia afetar o senso de autoeficácia de uma professora de educação especial sobre suas atribuições como docente. A pesquisadora realizou essa consultoria colaborativa em uma escola municipal de Santa Maria - RS, acompanhando e orientando o trabalho de uma professora de educação especial de avaliar e intervir com um aluno com autismo, totalizando quinze encontros presenciais. A Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (ASSET) foi utilizada para avaliar a eficácia da consultoria, sendo a escala aplicada antes do início e após o término do processo.

Os resultados mostraram que houve uma melhora significativa na autopercepção (senso de autoeficácia) da professora de educação especial, visto que isso afetou positivamente no processo de inclusão dos alunos com TEA. Cabe sinalizar que esse o sentimento

de autoeficácia da professora se manteve alto mesmo após a finalização do projeto, comprovado a partir dos dados de follow-up mensurados após cinco meses.

Um ano depois, já no final da década de 2010, o grupo de pesquisa EdEA teve a defesa da tese da Educadora Especial Fabiane dos Santos Ramos (2019), com a pesquisa “Transtorno do Espectro Autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão”. A autora ressaltou que a literatura nacional e internacional relatava que as práticas realizadas por professores que acompanham alunos com TEA possuem pouca ou nenhuma efetividade. Com isso trouxe à tona a Intervenção Mediada por Pares (IMP) como uma possibilidade de intervenção, já que no âmbito internacional, pesquisas vêm mostrando que ela tem favorecido habilidades sociais dos alunos com autismo. Além disso, a IMP não favorece somente o aluno, mas também o professor de ensino regular, pois facilita a mediação pedagógica entre colegas de turma. Por causa disso, a autora trouxe como objetivo analisar a eficácia da IMP na aprendizagem de alunos com autismo em uma escola pública de Santa Maria- RS.

A pesquisa caracteriza-se como interventiva, sendo um estudo quase experimental de caso único intrassujeito. Teve como participante dois alunos das séries iniciais com TEA, sendo esses acompanhados por quatro pares de alunos típicos e uma educadora especial (2 cada um). Os dados foram coletados a partir de vídeos originados durante o período de aula, onde os pares atuaram como apoio nas atividades escolares. As sessões tiveram duração de vinte minutos. O professor de educação especial encontrava-se com os colegas do aluno com autismo antes das intervenções e passava instruções a eles sobre como poderiam auxiliar seu colega com TEA. Esse comportamento mediador dos pares foi avaliado também. Além da pontuação das frequências do aluno com TEA e seus colegas, foi realizada uma análise estatística do tamanho do efeito (Tau-U) que o comportamento mediador dos colegas exerceu sobre o engajamento do aluno com TEA na tarefa de aula. A aprendizagem dos alunos com TEA foi

avaliada de forma qualitativa, recolhendo as tarefas realizadas em sala, além de testes de identificação, associação e nomenclatura de letras. Essa análise foi feita no início e no final da pesquisa.

Os resultados mostraram que, de fato, a IMP proporcionou mais engajamento do aluno com TEA nas atividades escolares, sendo este estatisticamente significativo ($Tau-U=0,6735$). Ao analisar as questões de aprendizado, pôde-se perceber, que um dos alunos com TEA obteve ganhos quando relacionado a identificação de vogais e nomeação de consoantes. Ainda, esse mesmo aluno passou a necessitar menos de suportes visuais para realizar as atividades de forma independente. A outra aluna, por sua vez, aumentou o tempo de manuseio nos materiais escolares devido ao aumento de engajamento que obteve com a tarefa. Diante disso, foi possível concluir que a IMP é um recurso pertinente para alunos com TEA, observando a realidade brasileira.

Outro doutoramento foi concluído em 2019, dando continuidade ao contexto interventivo e familiar. A Psicóloga Luciane Benvegnú Piccoloto defendeu sua tese intitulada: "Grupo de orientação a pais de crianças com autismo: contribuições da psicologia para o contexto escolar". Reiterando o já citado, o TEA traz consigo algumas características, principalmente relacionadas a dificuldades na comunicação social. Quando os pais dessas crianças com autismo não têm conhecimento ou orientações a respeito de estratégias para intervenção, amenização ou mesmo prevenção de problemas referentes ao comportamento, eles acabam por sobrecarregar-se com os cuidados. A literatura aponta a família como grupo importante enquanto intervencionista na vida da criança, assim como a escola também tem seu papel importante nesse contexto. Isto porque os comportamentos obtidos em casa, normalmente são os mesmos que ocorrem na escola, o que pode dificultar no processo de aprendizagem da criança. Dessa forma, com a intervenção adequada, tende-se a favorecer os dois espaços.

Esta tese teve como objetivo, avaliar a eficácia de uma intervenção realizada com pais de crianças com TEA para eles lidarem com os desafios no comportamento da criança. O método utilizado foi o quase experimental com medidas anterior e posterior a intervenção. Participaram sete pais de alunos com TEA da pesquisa. Ao iniciar o projeto, foi solicitado que os pais preenchessem uma ficha, que solicitava dados demográficos, bem como na sequência havia um questionário com problemas de comportamento, usando como base o Inventário de comportamentos para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos (CBCL/6-18). Além disso, os professores também foram contados e assim preencheram um questionário sobre problemas de comportamento também. Ocorreram oito encontros com os pais sobre os problemas de comportamento dos seus filhos, com duração média de duas horas cada um, mediado por um coordenador e um coordenador da pesquisa. Ao fim da intervenção, os mesmos documentos foram preenchidos pelos pais, e somado a um questionário de satisfação.

O tema para discussão durante os encontros foi selecionado a partir das demandas apresentadas no primeiro encontro do grupo. Foi dada oportunidade de participação a todos presentes, para que assim houvesse trocas de experiências e práticas de intervenção, tudo baseado nos princípios da Psicologia Cognitivo-Comportamental.

Os resultados mostraram que houve uma diminuição relevante nos problemas de comportamento após as intervenções dos pais. Segundo estes, foi percebida uma melhora significativa, acima da percepção dos professores. Os pais ainda apontaram grande satisfação de ter participado do grupo realizado. Portanto, o EdEA vem corroborando como é importante e possível os pais não só envolverem-se ativamente com as intervenções de seus filhos, como nos mostraram os estudos de Oliveira (2016) e Piccoloto (2019).

Em sequência dos trabalhos realizados no grupo de pesquisa, ainda em 2019, Kátia Fabiane Muller defende sua dissertação

de mestrado sobre o RECALL (*Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning*), um programa baseado nos princípios da leitura dialógica para alunos com autismo desenvolverem habilidades de leitura e escrita (Whalon, Martinez, Shannon, 2015). A autora realizou um estudo comparativo entre leituras infantis para crianças com TEA e para crianças sem autismo, intitulado: “Intervenção precoce: programa de leitura para crianças com e sem autismo”. De acordo com estudos, a Leitura Dialógica (LD) se mostra eficaz para o melhorar habilidades de leitura e escrita de crianças típicas e atípicas. Encontra-se ainda, a possibilidade do maior envolvimento de pais com seus filhos a partir da leitura, facilitando a intervenção lúdica com crianças com TEA.

Esta dissertação objetivou avaliar os efeitos da leitura dialógica nas aprendizagens de uma criança com autismo de três anos de idade, e outra de quatro anos sem autismo. Utilizando uma metodologia de pesquisa quase experimental intrassujeitos, foram analisados os efeitos do protocolo de LD, realizado pelas mães, nas aprendizagens das crianças. O ambiente o qual realizou-se as intervenções, foi no domicílio de cada uma das mães.

As mães escolheram alguns livros previamente selecionados para lerem com seus filhos, utilizando as estratégias da leitura dialógica e dos apoios do RECALL. Para ensinar as mães sobre essas estratégias, a estratégia formativa utilizada foi a autoscopia, já mencionada nos estudos anteriores aqui descritos. Após aprenderem, as mães fizeram uso dos protocolos de LD propostos no projeto. Os resultados mostraram que ambas as mães aprenderam a utilizar o protocolo adequadamente com seus filhos, ainda que, conforme previsto, a criança sem autismo tenha dado um retorno maior de respostas corretas e de iniciativa própria que a criança com TEA, buscando mais a interação. Mas quanto à criança com autismo, houve também um aumento das respostas, bem como das suas mães. Essa pesquisa mostrou que há evidências de intervenções eficazes que podem ser utilizadas

para ensino de leitura e escrita para alunos com autismo na realidade brasileira, já que este é um dos raros estudos sobre o RECALL no Brasil.

Seguindo a linha de pesquisa em família e TEA, Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt investigou a Parceria Colaborativa na relação família-escola de crianças com TEA. A dissertação intitulada “Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo” buscou analisar o que família e escola esperam de uma parceria colaborativa. A autora justifica que o aluno com TEA apresenta algumas dificuldades específicas, entendidas como barreiras à sua aprendizagem e participação escolares, manifestadas na área da comunicação, prejudicando o trânsito de informações importantes entre os contextos da escola e da casa desses alunos. Nesse sentido, a generalização de conhecimentos é difícil para o aluno com TEA desenvolver, ou seja, na visão da pessoa com autismo o que se aprende na escola, é exclusivo àquele campo, e da mesma forma o que é aprendido em casa, não poderia generalizar-se a mais nenhum outro lugar. Com isso, a Parceria Colaborativa (PC), surge como recurso pertinente para aproximar os contextos de casa e escola. A PC tende a favorecer uma mútua colaboração, entre pais e escola, focando em finalidades positivas para ambos os espaços.

O objetivo da pesquisa foi, inicialmente a construção de um questionário afim de avaliar indicadores de PC entre pais e professores e analisar se existiam e quais os indicadores de PC nestes espaços, principalmente relacionado ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas com alunos com autismo. Participaram oito professores e cinco pais de filhos com autismo, de três escolas públicas da cidade de Santa Maria- RS. Inicialmente, foram identificados indicadores de PC a partir de uma revisão conceitual da literatura. Na sequência, a partir de uma definição operacional descritiva de PC, realizou-se a construção de uma Matriz de Categorias Indicativas de PC, a qual foi refinada até extrair as dimensões que compõem o seu conceito para a construção do instrumento avaliativo.

Os resultados mostraram a necessidade de pais e professores irem de encontro das preferências da criança, permitindo assim, possíveis adaptações que auxiliam no trabalho pedagógico dos professores a partir das informações dos pais. Confirma-se então a relevância do contato mais próximo entre família-escola, o que tende a resultar em um processo inclusivo de qualidade para o filho/aluno.

Mais recentemente tem-se a publicação de Regiane Silva de Menezes (2021), a qual se mantém na perspectiva do autismo nas escolas, mas agora busca a compreensão do bullying na vida desses sujeitos. A dissertação tem como título, "Bullying escolar na perspectiva de alunos com transtorno do espectro autista". Destaca-se que essa pesquisa é derivada de um projeto internacional com a Universidade de Goldsmith, em Londres, a qual investiga o bullying de forma ampla, não somente em casos de deficiência.

A revisão de literatura mostra que o bullying se caracteriza como um comportamento violento envolvendo três critérios principais: a repetição, a qual a agressão é sistemática, a intencionalidade e o desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. A falta de habilidade social da pessoa com TEA dificulta na comunicação, faz com que ela se torne um alvo fácil frente aos agressores. Comprova-se a partir da literatura, que o bullying gera sérias consequências na pessoa que o sofre, podendo incluir, problemas psicossomáticos, diminuição do desenvolvimento escolar, depressão, danos no desenvolvimento mental e aumento de probabilidade de psicose, tornando-se assim um problema de saúde pública, necessitando de investimentos. Diante do exposto, teve-se como objetivo de pesquisa, entender a experiência de bullying na visão da pessoa com TEA. Essa pesquisa caracterizou-se como qualitativa, exploratória, utilizando-se de estudo de casos múltiplos. A fim de analisar os dados coletados, realizou-se uma triangulação deles, utilizando ferramentas como, entrevistas semiestruturadas conduzidas de forma online, com os alunos com TEA, um responsável, irmãos, caso tivesse e professores.

Outro instrumento utilizado foi o *cartoon test*, o qual auxiliava no entendimento do bullying nos alunos.

Constatou-se a partir dos resultados, que a temática se faz relevante, tendo em vista os prejuízos causados pelo bullying em alunos com TEA. Ainda, percebeu-se que as dificuldades das pessoas com TEA em se colocar no lugar do outro tendem a aumentar a vulnerabilidade desses sujeitos no contexto escolar. Concluiu-se que é necessário, realizar estratégias de enfrentamento ao bullying para os alunos com autismo, visando a minimizar os danos decorrentes.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a descrição da trajetória das pesquisas desenvolvidas pelo EdEA ao longo de seus 12 anos de existência é possível observar que o autismo é um farto campo de pesquisa para a área da educação. O processo inclusivo é complexo e pode ser repartido em alguns subtemas, tais como a avaliação e intervenção educacionais com alunos com TEA. Pesquisas como a de Ferreira (2016) oferecem um “produto”, que é o PAAA (Plano de Avaliação para Alunos com Autismo) que hoje é disponibilizado gratuitamente e apresenta evidências de que pode ser utilizado na prática educacional para avaliar alunos com autismo. Além disso, os trabalhos de Oliveira (2016), Müller (2019), Ramos (2019) trouxeram possibilidades de intervenções validadas no cenário internacional, mas aplicadas com sucesso no Brasil. Tratam-se, respectivamente, da Intervenção Implementada pelos Pais (IIP), do RECALL e da Intervenção Mediada pelos Pares (IMP).

Destaca-se que, embora as contribuições sejam muito relevantes, esses achados ainda precisam sair do campo exclusivo das pesquisas e ser apropriada por professores das escolas, para então

mudar a realidade dos nossos alunos com autismo. É nesse caminho que o EdEA pensa em seguir sua trajetória: desenvolvendo estudos que possam ser utilizados nas escolas para ajudar os pais, professores, gestores e alunos com TEA a melhorar sua qualidade de vida. Esperamos chegar perto desse objetivo nos próximos anos, atendendo à missão das universidades federais de gerarem conhecimentos socialmente relevantes que ajudem a melhorar o cenário da educação no Brasil, especialmente daqueles alunos com TEA, no caso do EdEA.

REFERENCIAS

BERTAZZO, J. B. **Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2015. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BITTENCOURT, D. F. C. D. **Relações entre famílias e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo**. 2021. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds), 2002.

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

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria colaborativa: Influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. Tese (doutorado)- Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CANABARRO, R.C.C.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; SCHMIDT, C. Tradução e adaptação transcultural da escala de avaliação de autoeficácia de professores de alunos com autismo: autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 229-246, 2018.

COSTA, D. S. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, L. S. **Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista:** a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. 2016. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

EPSTEIN, J. L. Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. **Social intervention: Potential and constraints**, v. 121, p. 136, 1987.

FERREIRA, E. S. **Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo.** 2018. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MENEZES, R. S. **Experiências de bullying escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.** 2021. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MULLER, K. F. **Intervenção Precoce:** Programa de leitura para crianças com e sem autismo. 2021. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

OLIVEIRA, J. J. M. **Intervenção centrada na família:** influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com Transtorno do Espectro Autista e no empoderamento parental. 2016. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PENDEZA, D. **Autismo e educação musical:** uma proposta de formação de professores. 2018. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

RAMOS, F. S. **Transtorno do Espectro Autista e Intervenção Mediada por pares:** Aprendizagem no contexto de inclusão. 2019. Tese (doutorado)- Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RODRIGUES, T. P. **Relações familiares e a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA.** 2015. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WHALON, K. *et al.* The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 35, n. 2, p. 102-115, 2015.

12

Leandra Bôer Possa
Maria Inês Naujorks

RASTROS DA PESQUISA DO GEPE/UFSM NO PPGE E NA LP3

OS COMEÇOS

Tudo começa com a contingência do encontro. Um grupo de pessoas que vai se constituindo pelo encontro, tendo como referência um território que eles/as querem habitar. Não é um território físico, material, espacial e objetual, é um território existencial (Alvarez; Passos, 2020) que possibilita uma vida acadêmica e de pesquisa, mas, sobretudo, uma vida existência em que, aquilo que se produz, enquanto investigação, se constitui critério de vida. Quando um grupo de estudo e pesquisa possibilita habitar um território, estabelecer afeto que mobilize a abertura, a receptividade e o cuidado. Uma possibilidade de encontro com aquilo que, ainda, não se conhece; aquilo que ainda não se sabe perguntar; aquilo que ainda não se entende por que ainda não se procurou, estudou, empreendeu buscar.

Este é o território de existência-pesquisa que se propõe o grupo de estudo e pesquisa, criado em 2002 pela professora Maria Inês Naujorks. Primeiramente chamado de Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial ligado a linha de pesquisa Educação Especial do Programa de Pós-graduação em Educação, mais tarde, em 2008 incluiu-se o foco da inclusão, passando a se denominar Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Inclusão e a sigla GEPE/UFSM, e atualmente ainda ligado ao PPGE, e a linha agora denominada, desde 2018, de Educação Especial, Inclusão e Diferença, a linha de pesquisa LP3.

Nos primeiros anos o GEPE/UFSM foi alavancado pelo estudo em torno da teoria das representações sociais e imaginário social e mobilizou um grupo de jovens pesquisadores que estavam inspirados em romper com aparatos da psicologia clássica que fundamentam a educação. Em torno de uma perspectiva crítica da ciência, como produção do conhecimento, emergiu do encontro dos pesquisadores a possibilidade de pensar a pesquisa, a produção

do conhecimento e do sujeito na perspectiva de que é o ser humano que cria, pela razão, modelos estruturais de significado e sentido para a realidade; cria formas problematizar e encontrar explicações produzindo conhecimentos que representem a realidade.

Com inspiração bachelardiana, o GEPE/UFSM caminhava sob a perspectiva de que “[...] Toda a vida intelectual [...] move-se dialeticamente sobre esse diferencial do homem [ser humano], na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão é compreender que não se compreenderá” (Bachelard, p. 148). E foi assim que, o GEPE, a partir com os estudos de Serge Moscovici e de outros colaboradores estrangeiros e brasileiros buscou caracterizar o campo teórico-metodológico da representação social como território inicial para o desenvolvimento de suas investigações.

Com esse território entendia-se que o ser humano era um ser social e constituído num contexto multifacetado, que a comunicação e o discurso ofereciam significados e sentidos para a existência tendo em vista a produção de uma representação social e cultural com as quais, cada indivíduo individual e coletivamente, vai operando a constituição de atributos e estruturas (conhecimentos, símbolos, afetos e desafetos...) que lhes constituem como pessoas e grupos sociais.

Nesse território teórico-metodológico muitas investigações forma orientadas pela professora Maria Inês Naujorks, e nelas se problematizou a escola, a docências, os sujeitos da educação (estudantes, professores, gestores, público-alvo da Educação Especial), a inclusão, a aprendizagem e a avaliação e o sofrimento docentes, sendo um dos grupos que mobilizou o estudo do Sofrimento psíquico e síndrome de Burnout entre professores da educação básica e superior. Esses trabalhos de pesquisa serão apresentados no decorrer do desenvolvimento deste ensaio/texto para que possamos entender a importância deles para a consolidação do GEPE/UFSM e a sua implicação com o desenvolvimento da LP3, no PPGE.

Na territorialidade teórico-metodológica da pesquisa em educação, encontra-se as fronteiras híbridas, os acontecimentos e as experiências compartilhadas e é por esta trajetividade pontilhada das fronteiras sem tratados fixados e linhas intransponíveis que o um grupo de estudo e pesquisa, como o GEPE/UFSM, com tantos anos de atuação, se propõe a meta de se deixar atravessar por outros modos de pensamento que mobilizam outros referenciais teórico-metodológicos para a investigação de problemáticas do presente.

Foi assim que emergiu no grupo de pesquisas um flerte não só com a psicologia social e ou com a psicanálise. Por volta dos anos de 2010 o grupo foi atravessado por uma perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista tendo os estudos foucaultianos e autores internacionais e brasileiros como referência de alguns trabalhos, dando ao grupo uma nova possibilidade e ênfase para outros modos de pensar a pesquisa em educação.

Pode-se dizer que essa guinada foi importante para o grupo tendo em vista a possibilidade dos deslocamentos de investigação que se colocava no binômio e síntese dialética como modelo universalista e prescritivo para aproximar os/as pesquisadores/as de pensamentos em que é possível mover e colocar em xeque as verdades e os caminhos estabelecidos para produzi-las. Esta guinada para o espaço das práticas de produção dos sujeitos e dos objetos dos quais falamos e conhecemos e dos modos como somos capazes de dizer passaram a constituir um modo de fazer pesquisa no GEPE/UFSM, tendo em vista a compreensão de que:

[...] 'novos mapas políticos e culturais (SILVA, 2003), mudaram as formas como vemos, ouvimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os 'outros' e mudamos nós. [...] que educamos e pesquisamos em um tempo diferente. [...] vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade

dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências. Juntamo-nos, em nossas investigações, a todos esses/as 'diferentes' e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências. [...] ampliamos nossas categorias de análise que deixam de priorizar apenas classe econômica e passam a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidades, multiculturalidades. [passamos a atuar com o] pressuposto de que a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a 'verdade', mas [...] 'regimes de verdade', isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (Paraíso, 2013, p. 26-27).

A movimentação teórico-metodológica do GEPE/UFSM teve uma relação com o modo colaborativo e cooperativo que primava pela abertura, pelo contato e pela possibilidade de, na linha de pesquisa, no PPGE e com outros tantos pesquisadores e instituições, compartilhar. Foi assim que a marca da pessoa, docente e pesquisadora, professora Maria Inês, abriu a oportunidade para outros pesquisadores jovens e nem tão jovens (pois alguns já tinham uma trajetória de pesquisa e de docência no ensino superior, já eram professores de universidades) de conduzirem o GEPE/UFSM o que ela primava como inseparável na trajetividade do grupo: perguntar como potência; conhecer como necessidade e vontade; e, fazer como possibilidade de inventar caminhos em que a produção de saberes levassem a uma intervenção, (re)invenção.

Foi assim que emergiu, no GEPE/UFSM, as pesquisas na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista tendo como materialidade analítica temas que envolviam e envolvem (atualmente) as políticas educacionais e inclusivas, a inclusão escolar, a formação de professores, a avaliação, as marcas institucionais e a produção dos sujeitos e as práticas inclusivas.

Sob a batuta da professora Maria Inês Naujorks o GEPE/UFSM se constituiu e se desenvolveu, após a sua aposentadoria foi assumido pela professora Leandra Bôer Possa que, como professora da LP3 no PPGE e pesquisadora formada pelo grupo vem buscando dar continuidade, mantendo-se, com outras pesquisadoras, nele formadas, a professora Tania Mara Zancanaro Pieczkowski da Universidade Comunitária de Chapecó e Neusete Machado Rigo da Universidade da Fronteira Sul, a realização e formação de outros jovens pesquisadores em educação.

Assim, diante do contexto de constituição do GEPE/UFSM, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, buscar-se-á no desenvolvimento deste ensaio/texto apresentar a contribuição da pesquisa do grupo para a consolidação da LP3-Educação Especial, Inclusão e Diferença.

AS PESQUISAS: UMA TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DO GRUPO GEPE/UFSM

A partir do aparato teórico-metodológico da representação social, uma das primeiras investigações realizadas, por uma pesquisadora do GEPE/UFSM, orientada pela professora Maria Inês Naujorks, foi a dissertação de mestrado intitulada 'Sexualidade: representações de professores do ensino médio' (2004), de Aida Mair Prado FLORES. Esse trabalho buscou, a partir da investigação com professores de escolas públicas e particulares de Ensino Médio, analisar as representações sobre sexualidade, que permeavam as instituições educativas, na cidade de Santiago, RS. Dentre as contribuições desta investigação destaca-se que:

[...] as dificuldades encontradas ao trabalhar o assunto, a ausência de conhecimentos recebidos na formação inicial e a inexistência de realização de projetos que permitam ao professor(a) desempenhar, de forma eficiente, o papel profissional e social. [...] A pesquisa mostra que, pelo fato de abordar as representações sociais acerca da sexualidade, a subjetividade se revela tanto no professor(a) como no(a) aluno(a), materializando-se nas ações ou atitudes explícitas ou implícitas de ambos. Assim, acentua-se uma cumplicidade no sentido de auxiliar o desenvolvimento da sexualidade dos discentes, possibilita-lhes a formação de diferentes visões de mundo, ajuda-os na resolução de conflitos e permite uma reflexão maior que os conduz a posicionamentos mais seguros (Flores, 2004, p. vii).

Continuando a apresentar a trajetória da pesquisa realizada no GEPE/UFSM continuamos a apresentar os trabalhos. O trabalho de dissertação intitulado 'As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento' (2005) de Marcia Doralina Alves, na perspectiva teórica das representações sociais buscou investigar, junto a professores da rede pública estadual de Santa Maria, RS, sobre as práticas pedagógicas desenvolvida a partir da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento (psicose e autismo) tendo em vista os efeitos das representações que se impunham ao processo de inclusão desses estudantes. Das contribuições do estudo destaca-se a "[...] o desconhecimento dos professores sobre os quadros de psicose e autismo, bem como o despreparo em que se encontram para trabalhar com a inclusão de alunos, que supostamente não aprendem" (Alves, 2005, p. vii).

O trabalho de pesquisa de Renata Corcini Carvalho, intitulado 'Representações sociais: dos modelos de deficiência à leitura de paradigmas educacionais' (2005) buscou apontar uma metodologia de estudo em que busca verificar as representações sociais de deficiência presentes nas normas complementares estaduais, à Educação Especial, na Região Sul do Brasil. O estudo mostra que na legislação

educacional estão implícitos a relação inclusão/exclusão, e com isso, alavanca uma contribuição que vai ser identificada nos anos posteriores em termos de políticas de inclusão educacional, qual seja, a

dicotomia das representações sociais de deficiência [...] nas normas complementares [...] compreendendo a necessidade de reestruturação dos nortes educacionais, definindo concepções e vislumbrando significados para os propósitos educacionais (Corcini, 2005, p. 194).

A dissertação de mestrado desenvolvida em 2006, por Viviane Preichart Duek, intitulada 'Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva', que tomou como materialidade entrevistas com professoras da rede estadual de Estadual e observações da sala de aula para compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. A partir da noção conceitual de constructo do Self como norteador do comportamento e de como as professoras percebem o mundo a sua volta conclui-se o estudo com a ideia de que no cenário da escola inclusiva se torna uma exigência o:

[...] desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro em sua diferença, possibilitando devires para a aprendizagem do aluno, [...] do professor, que vê na convivência com esse educando uma fonte de renovação da sua prática e oportunidade de crescimento pessoal por intermédio de um processo de autoconhecimento. [...] o fenômeno da deficiência no contexto da escola inclusiva, [...] o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo (Duek, 2006, p. viii).

De autoria da pesquisadora Taís Guareschi, a dissertação 'Aprendizagem e representações sociais: pensando a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento' (2006) contribuiu para a reflexão em torno de como a aprendizagem de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (autistas e psicóticos) é concebida na escola. A dissertação apresenta um importante

e interessante constructo metodológico a partir da relação entre a psicanálise e a teoria do espelho e as representações sociais, mapeando como as representações do sujeito de aprendizagem, no caso desses alunos em específico, são antecipadas pelo professor. Na inclusão se percebe que a escola delimita um processo de aprendizagem para os alunos que são incluídos e este se refere a socialização que “[...] é vista pela maior parte dos professores como o objetivo principal da escolarização desses alunos” (Guareschi, 2006, p. 06). A investigação estabeleceu a necessidade de “ressignificar as representações sociais que apontam para a direção da incapacidade de aprender desses alunos e a própria representação de socialização é essencial para seu processo de escolarização.” (Guareschi, 2006, p. 06).

O estudo de dissertação de Guareschi (2006) foi aprofundado na pesquisa de doutoramento da autora com a tese ‘Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares’ (2016) em que estabeleceu um diálogo entre os campos da Educação Especial e da Psicanálise para investigar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de Santa Maria/RS e apontar que as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo podem ser problematizadas por meio dos quatro grandes eixos teóricos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos (o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente à lei) e categorias estabelecidas pelos docentes (os espaços e os tempos na dinâmica pedagógica, a figura do profissional de apoio e a interação com os colegas), possibilitando a produção de outros sentidos nos processos de escolarização desses sujeitos.

A dissertação Representações sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de ensino de Santa Maria/RS (2007) de Sibila Luft, buscou identificar como professores têm representado os estudantes hiperativos incluídos do sistema regular de ensino de Santa Maria, RS. Este estudo

foi importante e mais tarde teve prosseguimento com a tese de doutorado intitulada Representações sociais da infância indócil: análise dos registros nos livros de ocorrência em uma escola municipal de Santa Maria/RS (2012) que indicou:

A carência de Políticas Públicas específicas para a educação e permanência da infância indócil na escola, faz-se de tal urgência, somados às discussões sobre a formação de professores, visto a escola utilizar ainda métodos e técnicas punitivas, ameaçadoras e excludentes, o que denota despreparo para o trabalho com este público. Outro aspecto que merece ser evidenciado envolve abordagens interdisciplinares, sendo esta temática em questão crucial para o investimento no campo das Políticas Públicas em Educação, contribuindo assim para a permanência destas demandas na escola, minimizando impactos da exclusão, ainda presentes (Luft, 2012, p. viii).

As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria /RS (2008) foi a dissertação desenvolvida por Roselis Francelina Oliveira Pincolini e identificou como a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos acontece na rede pública de ensino a partir da participação de nove professoras, em três escolas da rede municipal de Santa Maria. As professoras revelaram dificuldades e insegurança em como avaliar esse alunado, identificam obstáculos em relação a necessária mudança dos instrumentos, da resistência das famílias e identificam a sobrecarga de trabalho e a própria superação para criar o desejo de mudar as práticas. Como contribuição, a pesquisa constata a importância do "aprofundamento teórico, discussão e elaboração de uma proposta ou da própria proposta para avaliar que contemple [um] significado para a aprendizagem de todos os alunos" (Picolini, 2008, p. 07).

No estudo de Simaia Zancan Ristow, a dissertação intitulada Análise da trajetória da avaliação educacional brasileira (2008)

tratou de uma pesquisa bibliográfica para compreender a construção histórica das teorias da avaliação educacional, no período de 1930 até 2008 tendo em vista que o paradigma da inclusão. A avaliação foi considerada como um dos maiores obstáculos para a inclusão e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e sendo a avaliação um reflexo da sociedade, da economia e da política identificou-se que a inclusão pouco se alterou e que “[...] em meio a discursos que enfatizam a valorização da reflexão, da crítica, do diálogo, continua assumindo-se como um procedimento tradicional, autoritário e seletivo” (Ristow, 2008, p. vi).

A dissertação Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade (2009) de Márcia Terra Marques Caramão e contribuiu para constituir a pesquisa em formação como modo de pensar a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, encontrando possibilidades para um processo de avaliação significativo no progresso escolar. O estudo e o levantamento de procedimentos avaliativos realizados pelas professoras mostram a necessidade de um planejamento diário e para tanto o estudo relacionando a avaliação e a inclusão escolar. E, a pesquisadora docente da rede de Educação Básica Tania Maria Paula de Azevedo, que desenvolveu o trabalho de dissertação intitulado A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (2010) estabeleceu a problemática de estudar o processo de avaliação de alunos com déficit intelectual, realizada por professores de diferentes áreas proferindo resultados das avaliações dos alunos em uma escola pública de Santa Maria, RS. Tomando como referência um discurso educacional proeminente das Boas Práticas em Educação Especial a investigação pode constituir:

[...] critérios para análise e interpretação dos dados, que resultaram nas constatações de que: a avaliação da aprendizagem de alunos com déficit intelectual se efetiva através de estratégias diferenciadas ao nível da avaliação,

dos objetivos e do ensino; o aluno com déficit intelectual necessita da mediação do professor para realizar as atividades que exijam a competência de abstração; a colaboração entre os professores de sala de aula e da Educação Especial é facilitadora da aprendizagem é fundamental na articulação da Educação Inclusiva (Azevedo, 2010, p. viii).

O tema em torno a escolarização e inclusão de estudantes diagnosticados com psicose e autismo mobilizou a dissertação de Carlos Alberto Severo Garcia Júnior intitulada *Psicose infantil e educação: a interface de um porvir* (2010), no campo da psicanálise e as representações em constituição dos processos de inclusão escolar contribuíram para tecer um estudo para analisar a produção de pesquisa em que aconteciam as aproximações e os distanciamentos da produção de conhecimento acerca da educação do sujeito/aluno com psicose infantil. Com uma pesquisa bibliográfica e um corpus de análise de quatro periódicos (*Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Educação Especial*, *Revista Educação Especial* e *Revista Estilos da Clínica*), entre os anos de 1996 e 2008 e constatou que a discussão, de modo geral sustenta a verdade de que o sujeito sujeito/aluno com psicose infantil na escola é tido como sujeito em estruturação e considerou que a produção a respeito do tema ainda é incipiente, daí a necessidade de mais estudos e publicações. Também, a pesquisa de Cristiane Lazzeri desenvolveu a dissertação intitulada *'Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino'* (2010) para entender as estratégias utilizadas na rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria/RS para os alunos com autismo e psicose a partir da política de educação inclusiva (2008). O trabalho contribui para pensar que as políticas de educação não se encerram em um documento oficial, mostrando a necessidade de outras práticas políticas para dar conta da realidade.

Com a autoria de Ana Amália Oliveira Roveda, a dissertação *'Marcas institucionais operando na subjetivação dos sujeitos com*

deficiência' (2012) movimentou a possibilidade de compreender nos discursos profissionais e documentos de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE como a atuação institucional mobiliza processos de subjetivação de pessoas com deficiência tendo em vista os efeitos da produção de certos discursos acerca da deficiência. Numa perspectiva pós-estruturalista a contribuição estudo está em identificar os discursos institucionais, produzidos em diferentes momentos, foram produzindo efeitos de sentido que instituem modos de ser deficiente. Na toada de um referencial teórico-metodológico pós-estruturalista de inspiração foucautina, Maureline Petersen desenvolveu a dissertação intitulada 'Constituição do educador especial: redes que se tecem (2012) e4m que a autora a partir das experiências procura professoras de Educação Especial para a partir de suas narrativas identificar as relações de saber-poder que as constituem profissionais tendo em vista jogos de verdade que subjetivam. No estudo verificou a produção da profissão nos binarismos de certo/errado, normal/anormal e como o trabalho com a educação especial constituiu-se pelas resistências no cuidado de si e na criação de outros jogos e tramas para se conduzir de outros modos em relação ao mundo, aos outro (que pode ser nosso aluno com deficiência) e principalmente em relação a si mesmo.

A dissertação de Marciele Vieira Dorneles, intitulada Em cena: a constituição do professor do atendimento educacional especializado (2013) que se ocupou de analisar as produções discursivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como os discursos sobre produzem modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva e efeitos nas práticas pedagógicas. O trabalho mostra que as práticas discursivas em torno do AEE estão em uma rede de poder e saber produzindo/marcando de determinada maneira os professores de Educação Especial, que as professoras experimentam conflitos e indefinições em relação ao trabalho a ser realizado entre a Sala de Recursos Multifuncional e a inclusão na sala regular, além de problematizar uma "sensação de esvaziamento

profissional, ou seja, ao mesmo tempo em que lhe são dadas inúmeras atribuições talvez mais voltadas para o uso de tecnologias e gestão deixa-se marginalizada as ações pedagógicas” (Dorneles, 2013, p. vii)

Na esteira de problematização do Atendimento Educacional Especializado, a dissertação ‘Avaliação em educação especial: tecnologia de governo no atendimento educacional especializado’ (2013) de Grasiela Maria Silva Rios buscou compreender os efeitos dos discursos sobre avaliação que são colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, na condução das condutas dos professores do AEE no município de Florianópolis - SC. O corpus empírico da pesquisa foi composto por documentos referentes à legislação e relatórios avaliativos dos alunos atendidos e acompanhados no AEE. Identificou no estudo três efeitos dos discursos da avaliação que forma a necessidade de diagnosticar/marcar e conhecer como estratégia acionada para se conduzir como docente do AEE, a necessidade de normalizar como perspectiva das práticas e a necessidade de convencimento, tendo a avaliação a função de amarrar uma pareceria entre o Estado para o governo, acompanhamento e controle do aluno que nomeado em desvio na escola inclusiva. A conclusão do trabalho leva em conta que as práticas de avaliação no AEE podem estar atuando para incrementar e consolidar o diagnóstico e com isso operar a necessidade de normalização como estratégia para a regulação, o disciplinamento e o controle do risco sobre esses sujeitos desviantes da norma, uma relação de ‘mais governo com menos governo.’

A tese de doutorado ‘Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor’ (2013) de autoria de Leandra Bôer Possa, a partir dos estudos foucaultianos e operando com as noções de sujeito, discurso e subjetivação, analisou os processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria considerando a produção de um espaço inédito de formação há mais de 30 anos no país. Da análise empreendida, mostra

a profissionalização como constituição de uma posição em que o sujeito se ocupa em constituir a si mesmo dentro de uma rede discursiva que é uma profissão. considerando que a formação emerge com a possibilidade da institucionalização da Educação Especial em função dos princípios políticos que evocam a Educação de todos e a obrigatoriedade de ensino. Mostra que as estratégias acionadas pelo Curso na UFSM estão identificadas com determinados saberes e modos de conhecer que tem relação pedagógica ligada aos modos como precisam desenvolver a atividade profissional; e relações que são acionadas por “estratégias de subjetivação ligadas ao modo como cada um produz a experiência de si como sujeito de desejo e sujeito moral para exercer a posição de professor de Educação Especial” (Possa, 2013, p. vi).

Os processos de subjetivação como estratégia discursiva também foi movimento da dissertação ‘A inclusão escolar nos discursos veiculados pela educação especial: estratégia discursiva de subjetivação docente’ (2014) de Alana Cláudia Mohr, um estudo que recorre a analisar os discursos veiculados pela revista Integração/Inclusão que se constituem em informação oficial no Brasil com vista a (re)configurar a Educação na perspectiva da inclusão escolar e, por consequência, os modos de ser docente. Na perspectiva pós-estruturalista, articulada com teorizações foucaultianas, pela análise, chega a três estratégias discursivas de subjetivação, operacionalizadas que são: sensibilização, aceitação e conscientização dos professores em relação à inserção dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, identificando a responsabilização docente como meio para o sucesso e promoção da inclusão escolar desses alunos que estão mobilizados pelos discursos da capacitação e aperfeiçoamento constantes sendo essa a condição indispensável para o professor promover a inclusão e ser considerado um docente competente. Conclui que

[...] estratégias discursivas de subjetivação docente são colocadas em funcionamento de maneira a conduzir e governar as condutas dos professores, produzindo modos

de ser docente na contemporaneidade que, dentre outras coisas, podem identificar o docente como empreendedor de si, como aquele que investe constantemente em si para atender à ordem da inclusão escolar (Mohr, 2014, p. vii).

A pesquisadora Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, na tese intitulada 'Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária' (2014) buscou problematizar a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária. A tese de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, mostrou que "o encontro com os estudantes com deficiência permite que o professor reflita sobre os discursos inclusivos frequentemente reproduzidos de forma mecânica, como se fosse algo natural, inevitável e necessário" (Pieczkowski, 2014, p. viii) e ainda concluiu que o exercício da

[...] docência com o diferente é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento atuante na educação superior descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível (Pieczkowski, 2014, p. viii).

A dissertação "A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas (2014) de Fabiane dos Santos Ramos se constituiu de um estudo de caso múltiplo do tipo exploratório e investigou como ocorrem os processos de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS, com entrevistas de entrevistas semiestruturadas visando investigar os encaminhamentos dados pelos gestores acerca da inclusão escolar e das ações e adaptações pedagógicas realizadas pelos professores frente aos alunos autistas. Pela análise de conteúdo os resultados mostraram que

[...] em relação ao planejamento, não há modificação deste visando contemplar as especificidades desses alunos, indicando conhecimento empírico do professor sobre o aluno e evidenciando a não utilização de estratégias diferenciadas na sala de aula, a fim de amenizar e/ou suprir as dificuldades apresentadas. Quanto à participação, observou-se o pouco incentivo por parte dos docentes relacionado às atividades realizadas em aula e às trocas com outros colegas, bem como a dificuldade do professor em comunicar-se com o aluno, por desconhecer aspectos relacionados à sua condição (Ramos, 2014, p. vii).

A pesquisadora Elize de Matos Souto, desenvolveu a dissertação intitulada 'Institucionalização escolar e empreendedorismo: efeitos da governamentalidade neoliberal na sujeição do aluno a EJA propondo-se a problematizar os efeitos da governamentalidade neoliberal na condução dos sujeitos na contemporaneidade, através da escuta por entrevista de alunos frequentadores da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. A análise empreendida mostra que os estudantes apontam a EJA como um modo em que a necessidade de ser institucionalizado no contexto da escola se constitui pela necessidade de tornar-se empreendedor de si. Concluiu que a institucionalização educacional, no presente, se institui como prática salvacionista em que os sujeitos são capturados e que associado ao empreendedorismo a escola passa a ser o meio da inclusão e subjetivação para constituir um "um sujeito capaz de empreender em si mesmo, autogerenciar sua vida e seus riscos por meio de buscas incessantes por melhores condições de vida, o que, na contemporaneidade, significa possibilidade de consumir, participar" (Souto, 2014, p. viii).

A dissertação 'A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas' (2015), de Valquirea Martin Monteblanco, analisa os efeitos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na gestão escolar. Os resultados mostraram que os gestores

das escolas pesquisadas reconhecem e apresentam dificuldades para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tendo em vista:

[...] 1) identificação do público-alvo da política, que exclui os estudantes com dificuldade de aprendizagem, 2) dificuldade de interlocução entre os professores da classe comum e da Educação Especial no que se refere a planejamento e trocas de informações sobre os estudantes e 3) relutância quanto ao tempo para participar de formações. [...] Os gestores ainda acreditam que a inclusão não é para todos os estudantes e consideram o público-alvo da Educação Especial vinculado a ações do AEE (Monteblanco, 2015, p. vi).

E, a tese de doutorado de Neusete Machado Rigo intitulada 'Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças' (2017) trazendo as diferenças como podendo compor um discurso pedagógico que mobiliza as escolas a assumirem referenciais político-pedagógicos, a fim de que se tornem inclusivas. Pela noção 'alteridade deficiente' (Skliar, 1999) anuncia a possibilidade de, nas escolas comuns, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (proposta pelo MEC, em 2008), possam colocar os processos de inclusão na orientação das diferenças. Porém, estes nos sugerem um olhar minucioso para compreendê-los melhor. Das contribuições da tese identifica-se a perspectiva de que a "inclusão, como um dispositivo biopolítico da governamentalidade neoliberal, opera processos de sensibilização e de normalização que produzem 'subjetividades inclusivas' (Menezes, 2011)" (Rigo, 2017, p. viii), "como um dispositivo multilinear (Deleuze, 1990), provoca no interior dessa lógica, outras formas de condução dos sujeitos, não tão interessadas em conduzir o outro ao mesmo" (RIGO, 2017, p. viii). E, por fim, "ao analisar [...] os efeitos dos enunciados das diferenças sobre [as pedagogias da escola] elas indicam [que] à pedagogia que hospeda e anula o outro; e [...] outra, [...] que produz um encontro com o outro (Rigo, 2017,

p. viii) e o desafio da pedagogia escolar de um “limiar ético da alteridade que considera o outro como diferença em si, e não como um outro que deve ser conduzido ao mesmo” (Rigo, 2017, p. viii).

Algumas outras pesquisas podem ter sido desenvolvidas e não estão fazendo parte deste ensaio tendo em vista especificidades de pesquisa e por elas escaparem os escopos teóricos-metodológicos assumidos e construídos pelo GEPE/UFMS, entre os anos de 2002 a 2017. Em números, neste período, foram mais de 30 trabalhos de dissertações orientados, 08 teses de doutorado, 15 monografias de especialização e muitas iniciações científicas. Projetos de pesquisa e extensão, dentre eles, um destaque: ‘O cinema como ferramenta pedagógica para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar’ (2010-2014) que rendeu a publicação do grupo de pesquisa, o livro Cinema e Deficiência: a invenção da diferença (2013).

PARA AS CONTINUIDADES...

Este ensaio/texto teve como objetivo contar, sempre em parte, a trajetória de um grupo de pesquisa que se formou pela atuação de uma professora que fundou a linha de pesquisa LP3 no Programa de Pós-graduação em Educação e a partir de sua atuação como docente e pesquisadora possibilitou a formação de outros pesquisadores. Além disso, este ensaio também tem a finalidade de homenagear a professora Maria Inês Naujorks que, ao construir o GEPE/UFMS, com a marca da generosidade acadêmica, conduziu processos que se caracterizam pela inseparabilidade entre: perguntar como potência; conhecer como necessidade e vontade; e, fazer como possibilidade de inventar caminhos em que a produção de saberes levassem a uma intervenção, (re)invenção.

Ao mostrar as pesquisas desenvolvidas no GEPE/UFSM sob a orientação da professora Maria Inês, pretendemos mostrar como a pesquisa é um meio de mergulhar na experiência que agencia e inventa sujeitos e objetos, que promove a emergência de outros modos de ser e estar inventando a si mesmo e ao mundo com o qual se aceita relacionar e intervir e a mostra como em educação estamos nos constituindo e constituindo as instituições educativas.

Intentamos mostrar os territórios com os quais se fez investigação, mas, sobretudo, deixar registrado os rastros que, como pegadas, mostram os jeitos com os quais, no GEPE/UFSM, a professora Maria Inês e as pesquisadoras que o constituíram, entre os anos de 2002 e 2017 deixaram como contribuições para voltar a pensar e a intervir no campo da Educação. Foi no entrelaçamento teórico-metodológico entre a teoria da representação social, a teoria crítica, a virada linguística e a perspectiva pós-crítica que se criou um/os território/os de pesquisa em que as investigações não foram reduzidas a espaços, tempos e respostas, mas procuravam construir uma assinatura engajada com um movimento de defesa do outro, da diferença, da docência e da escola/universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Jonny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 131-149.
- ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.** 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7113>. Acesso em 20 set. 2022.

AZEVEDO, Tânia Maria Paula de. **A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.** 2010. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6950>. Acesso em 20 set. 2022.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

CARAMÃO, Márcia Terra Marques. **Saberes docentes, avaliação e inclusão:** estudo de uma realidade. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6891>. Acesso em 20 set. 2022.

CARVALHO, Renata Corcini. **SOCIAL REPRESENTATIONS: FROM DISABILITY MODELS TO EDUCATIONAL PARADIGMS READING.** 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7034>. Acesso em 20 set. 2022.

DORNELES, Marciele Vieira. **Em cena:** a constituição do professor do atendimento educacional especializado 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7102>. Acesso em 20 set. 2022.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educational practice and inclusion:** wondering about the experience of being professor within the context of inclusive school. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7295>. Acesso em 20 set. 2022.

FLORES, A.M.P. **Sexualidade:** representações de professores do ensino médio. 2004, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6775>. Acesso em 20 set. 2022.

GARCIA JÚNIOR, Carlos Alberto Severo. **Psicose infantil e educação:** a interface de um porvir. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6910>. Acesso em 20 set. 2022.

GUARESCHI, Taís. **Inclusão educacional e autismo**: um estudo sobre as práticas escolares. 2016. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3517>. Acesso em 20 set. 2022.

GUARESCHI, Taís. L. **Aprendizagem e representações sociais**: pensando a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6819>. Acesso em 20 set. 2022.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6921>. Acesso em 20 set. 2022.

LUFT, Sibila. **Representações sociais da infância indócil**: análise dos registros nos livros de ocorrência em uma escola municipal de Santa Maria/RS. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3462>. Acesso em 20 set. 2022.

LUFT, Sibila. **Representações sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de ensino de Santa Maria/RS**. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7181>. Acesso em 20 set. 2022.

MOHR, Alana Claudia. **A inclusão escolar nos discursos veiculados pela educação especial**: estratégia discursiva de subjetivação docente. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7139>. Acesso em 20 set. 2022.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins. **A escola comum/educação especial**: a relação da gestão com as práticas inclusivas. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7190>. Acesso em 20 set. 2022.

NAUJORKS, Maria Inês; POSSA, L. B. (Org.). **Cinema e Deficiência**: a invenção da diferença. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013. v. 1. p. 177.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PETERSEN, Maureline. **Constituição do educador especial:** redes que se tecem. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7005>. Acesso em 20 set. 2022.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** efeitos na docência universitária. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em 20 set. 2022.

PINCOLINI, Roselis Francelina Oliveira. **As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria /RS.** 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6836>. Acesso em 20 set. 2022.

POSSA, Leandra Boer. **Formação em Educação Especial na UFSM:** estratégias e modos de constituir-se professor. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3464>. Acesso em 20 set. 2022.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS:** um olhar sobre as práticas pedagógicas. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7174>. Acesso em 20 set. 2022.

RIGO, Neusete Machado. **Outras pedagogias, outras subjetividades:** do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12777>. Acesso em 20 set. 2022.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em educação especial:** tecnologia de governo no atendimento educacional especializado. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7069>. Acesso em 20 set. 2022.

RISTOW, Simaia Zancan. **Análise da trajetória da avaliação educacional brasileira.** 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6834>. Acesso em 20 set. 2022.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira. **Marcas institucionais operando na subjetivação dos sujeitos com deficiência.** 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7006>. Acesso em 20 set. 2022.

SOUTO, Elize de Matos. **Institucionalização escolar e empreendedorismo:** efeitos da governamentalidade neoliberal na sujeição do aluno a EJA. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7120>. Acesso em 20 set. 2022.

Parte 4

CENÁRIOS E PRODUÇÃO DE SUJEITOS

13

*Marília Rodrigues Lopes Heman
Leandra Bôer Possa*

**[IM]POSSIBILIDADES PARA PENSAR
A ESCOLA E A PRODUÇÃO SUJEITOS
AGENCIADOS NUMA MATRIZ
DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE**

INTRODUÇÃO

Ao propormos um diálogo, um debate ou até mesmo uma escrita acerca de temáticas que perpassam implicações acerca da Escola e da Educação na contemporaneidade, tais implicações tendem a carregar em si a naturalização da instituição-social-escola [e seus processos de escolarização] como instituição social e lugar essencial, central e/ou ideal, na produção dos sujeitos – como resultados de [processos de] subjetivação –. A escola que se constitui dentro de um modelo político centrado no Estado – como guardião do direito privado e produtor de instituições sociais/educativas capazes de promover a formação dos indivíduos e da população –.

É assim que a escola, como maquinaria, se constitui no espaço/tempo para a realização de um processo de produção de um tipo de indivíduo/sujeito, para uma dada sociedade. E é deste lugar, o da escola como instituição social, que nós ensaiamos, através da escrita, estabelecer uma interlocução com o campo do Direito. Também, porque neste livro encontramos-nos com pesquisadores/as, os quais, buscamos estabelecer redes rizomáticas de diálogo acadêmico e de existência.

Com isso, pelos encontros promovidos pela vida que pulsa, escrevemos; e se é possível ‘decretar’ do lugar de onde nossos pés pisam (Boff, 1997) para falar de vulnerabilidade, tema deste livro, esse lugar é a escola.

A escola como um espaço produzido a partir de certas condições históricas, e sendo cenário, para tensionar sobre os efeitos das práticas educacionais que tem uma certa função social de produzir sujeitos que, institucionalizados – diz das instituições que operam sob os corpos, onde o sujeito é produto de arranjos e de práticas –, aprendem pelas normas, padrões, regras de convivência social, saberes e relações de poder: um modo de ser sujeito; uma posição de sujeito no mundo; um modo de se relacionar consigo mesmo e com os outros.

Normas e padrões que sistematizados numa regra social de assujeitamento, explicitam uma posição sujeito que antecede a existência do 'ser sujeito'. A posição de sujeito que parece vir antes do indivíduo, considerando que a noção de sujeito não é a de "[...] sujeito fundante, soberano, [...]" mas um sujeito que é produzido [...], assumindo uma posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição [...]" (Possa, 2013, p. 37), tendo as instituições educativas um papel estruturante para produzi-lo.

Uma posição-sujeito [na escola] que para Foucault (1996) implica em um desempenho prático e constitui a utilidade do sujeito. Uma posição que caracteriza uma possibilidade de ser do sujeito. Ou seja, uma escola não como um lugar para os sujeitos, mas uma escola que produz sujeitos.

É desse lugar que produz sujeitos, então, que problematizamos sobre como a escola exerce um certo papel de (re)produção das formas de existência, considerando que a partir de classificações normativas e lugares sociais definidos numa regra social, é que é possível produzir lugares para posicionar os sujeitos, lugares de onde podem ser narrados discursivamente, reverberando memórias.

Memórias estruturais e desiguais de um contexto com efeitos sociais que atingem a todos e, principalmente, a maioria da população brasileira e mundial que sempre necessitou de políticas públicas de Estado, para a garantia da vida.

No presente, onde ganham força o debate e a necessidade de ações político-econômica-governamental mundiais, tendo como foco a vulnerabilidade e, mais que isso, uma vasta possibilidade de categorizar os vulneráveis, temos a oportunidade de entender a elasticidade desse termo, que como matriz de inteligibilidade – imbricada no interior de certa racionalidade – tem a finalidade de governar a produção dos sujeitos e das instituições.

Portanto, trataremos – a partir da escola e na educação – de apresentar para discussão a vulnerabilidade como ‘categoria’ que vem servindo, a algum tempo, para demarcar a produção de sujeitos numa rede de saberes e de poderes dinamizados pelos discursos históricos, políticos e teóricos, que governam as práticas educacionais. O discurso, aqui, constituindo um jogo de linguagem que produz com suas regras uma realidade e um modo de ser das coisas no mundo, dentro de uma norma (produtor - práticas). E, junto a isso, deixaremos reflexões para que possamos debater o modo de dizer contemporâneo sobre a Educação e sobre a escola, sobre as relações dos sujeitos nesse micro espaço pedagógico (a escola) em que saber-poder – como exercício não fixo só num lugar – atuam na produção de sujeitos e, em especial, sobre esta instituição (escola) que tem operado a administração de estratégias, produzindo e regulando um lugar formativo para as atuais e novas gerações.

Assim, é objetivo para nós a investigação das ‘coisas’ que produzem a instituição-escola (capaz de produzir sujeitos e modos em que os sujeitos-escolares passam a ser lidos e narrados discursivamente, através do discurso de vulnerabilidade), porque, com isso, buscamos contribuir para desmistificar a naturalização com que determinadas formas de interpretação/representação, e de identidade, são produzidas na e pelos saberes-poderes que circulam na escola.

Múltiplas são as situações em que os sujeitos-escolares, principalmente nas escolas de periferia, são nomeados discursivamente como vulneráveis. Sujeitos que são representados/interpretados a partir de uma verdade/identidade criada por valorações no saber cotidiano da escola e que, naturalizadas, justificam as experiências de não aprendizagem e de insucesso escolar.

Na instituição escola os indivíduos são localizados – sujeitos-escolares – muitas vezes oriundos de uma inserção social desprovida do acesso (assim dito) a bens, serviços e direitos básicos como habitação, saúde, educação, transporte, cultura e lazer, segurança

e outros, em um conjunto específico de possíveis experiências sociais e históricas que os colocam na posição de vulneráveis – sujeitos da falta –: comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os e/ou distribuindo-os, classificando-os, de todo modo.

Nessa instituição, os vínculos se estabelecem com muitas populações consideradas de/em risco e que estão inseridas e colonizadas em espaços de vulnerabilidade, às quais, supostamente, estão expostas em decorrência dos contextos de pobreza, de discriminação social e racial, e de violência, frequentemente características das comunidades onde habitam. Essas, que são acolhidas e pensadas – na escola – associadas às situações de exclusão social vivenciadas pelas crianças, adolescentes e suas respectivas famílias: a comunidade escolar que, nesse lugar, é nomeada discursivamente como vulnerável, e que demanda de assistência, ou como alerta Lazzarato (2011), que parece estabelecer uma modulação da precariedade e da insegurança em que, para determinadas populações, são criadas políticas sociais-assistenciais que promovem a proliferação de uma ordem modular da desigualdade, pela diferenciação desigual e pela individualização, “permitindo governar a mobilidade e as condutas” (p. 11).

As práticas como conjunto de racionalidade, dispositivos e estratégias orientadas pelas políticas de Estado, pelas políticas públicas de educação, pela legislação, pela gestão dos sistemas e redes educacionais de cada instituição e, também, pelas ações pedagógicas e mediações que acontecem em cada sala de aula, e em cada relação, ali mobilizadas, produzem efeitos.

Entendemos, a partir daí, portanto, que um dos efeitos está no discurso-noção de vulnerabilidade, que se constitui como território/solo para a ordem, o controle e a regulação (uma racionalidade que produz sujeitos: a subjetivação) na produção do sujeito-escolar, esse sujeito-escolar/vulnerável que a escola vai produzindo... um vulnerável...

Figura 1 - O vulnerável



Fonte: Coautoria (2019).

A ESCOLA COMO AGENCIAMENTO DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

As práticas escolares como agenciamento da matriz discursiva da vulnerabilidade constituem processos, os quais produzem sujeitos. Assim, através de um discurso-noção de vulnerabilidade (re)configuram-se estratégias para seguir agenciando na escola, a produção

dos sujeitos-escolares/vulneráveis ao colocá-lo em funcionamento: a produção do sujeito-escolar, localizando-o no caos (a falta de... o buraco... o vazio... o vácuo... que deixa faltar e atenuar). Uma condição em que o adjetivo vulnerável se destaca em três elementos: pela própria experiência de funcionamento da matriz discursiva; pela escola, como instituição do Estado, que faz o agenciamento da matriz discursiva; e, pelo alargamento do que cabe (muito) dentro da matriz discursiva (da vulnerabilidade).

As políticas que mobilizam uma agenda educacional, que ordenam um sistema, que constroem um sentido normativo e que projetam formas de organização da escola; organizam as relações com base na ordem da concorrência e da norma (a situação político-social-econômica como se fosse uma grande indústria, com máquinas que se conectam em engrenagens). As políticas que, pelo conjunto de práticas – da razão governamental – operam nos indivíduos que se constituem sujeitos, pois, por meio delas, são capturados e mobilizados dentro de um tipo de existência que já é conhecida e verdadeira para a e na escola.

A ordem – noção foucaultiana – (Foucault, 1996), serve de ferramenta para pensar a existência de certas regras – aqui os sujeitos vulneráveis – que nos discursos históricos, políticos e teóricos ganham uma posição como sujeito dessas práticas. A problemática então não está na palavra vulnerabilidade, mas nos seus efeitos que atravessam a vida dos sujeitos enunciados por ela. Portanto, o efeito da matriz discursiva da vulnerabilidade, mais que a própria palavra, opera a produção de subjetividades. Na esteira desse pensamento – onde não se pode falar ou atuar de qualquer lugar (Foucault, 1996) – a produção dos sujeitos vulneráveis está normatizada em uma racionalidade operada pela política. É o que configura a matriz discursiva, e vice-versa, seus movimentos e a produção de sentidos outros. E é por isso que o discurso se constitui em prática de produção do sujeito.

Então, produzir um sujeito/vulnerável não é uma escolha, mas na introdução/dimensão de interioridade, um agenciamento de uma matriz que percorre um “território”, que se replica na posição (em serviço de algo) do/a professor/a - gestor/a, considerando que é esta matriz como prática que ordena o governo a si e aos outros. Ou seja, dentro do jogo de poder tem-se a possibilidade de autogoverno e de governo do outro como produção de existência. O que, potencialmente o trabalho do/a professor/a, na escola, constitui-se pela capacidade de agenciar os sujeitos na vulnerabilidade, e para além dela, na posição que esses sujeitos ocupam.

A matriz discursiva da vulnerabilidade por si não produz somente o sujeito-escolar/vulnerável, mas também, o sujeito/professor/a, numa perspectiva discursiva de atuação profissional, levando-o em sua liberdade a ocupar-se de constituir a si mesmo/a nessa posição. São professores/as e sujeitos-escolares, alvo e condição para a existência dessa matriz discursiva no contexto escolar, colocados num circuito de ações. Um circuito em rede em que ao mesmo tempo em que são submetidos/as a... submetem-se e são alimentados/as para...

O papel desempenhado por essas ações é definidor e constituidor das condutas dos/as professores/as e dos sujeitos-escolares, pois inventam e fabricam discursivamente o sujeito/vulnerável e todo o seu aparato regulador numa rede – níveis de hipóteses, tipos de ambientes, processos de individualização, e... –.

O lugar discursivo de estar em vulnerabilidade remete a uma grade de inteligibilidade pela qual é possível interpretar como o discurso-noção de vulnerabilidade atua para a produção desses sujeitos-escolares/vulneráveis na escola. Afinal, é a escola quem a partir/junto de leis, decretos, diretrizes, pareceres, entre outros, atua, identifica demandas, discute, delibera, planeja, encaminha, acompanha, controla e avalia o conjunto das ações voltadas para as diretrizes das políticas de Estado (públicas - educacionais). Assim, a ação

da escola, prevista pelo Estado, se constitui em uma estratégia de governo capaz de gerenciar a vida escolar, instituições e sujeitos.

Uma estratégia em que sociedade e escola coexistem no imaginário social, pela incorporação/descrição de conceitos-discurso e de subsídios que podem tanto reduzir quanto reforçar vulnerabilidades. Benelli (2012), diz que a ausência do Estado na efetivação das políticas públicas, e na efetivação das redes de apoio e políticas sociais, que deveriam dar sustentação às famílias e as pessoas consideradas em situação de vulnerabilidade social, colocam pela identificação, as pessoas que não são assistidas, na margem e na exclusão social (a população pobre). Ou seja, produz enunciações para dizer dos que estão na margem, demarcam dualidades sociais, assujeitamentos e estratificações.

Dualidades e estratificações que remetem divisões: rico ou pobre, trabalhador ou vagabundo, normal ou patológico, culto ou inculto, aprende ou não-aprende etc. Ou seja, os desviantes da normalidade enunciados pelas formas de comportamento desviante, que atravessam tanto os grupos sociais quanto as interpretações e classificações dos indivíduos na escola, onde o indivíduo e a sua diferença perde força, porque ele também é objetivado e se subjetiva pelo assujeitamento como justaposição.

As dualidades na escola tendem a ser duras, e com isso, agrupam sujeitos por meio de discursos que produzem sentidos (que se repetem dentro de si mesmos), de forma a haver uma inseparabilidade dos próprios discursos que os produzem: quem pertence e quem não pertence, por exemplo. Dualidades que atravessam e constituem, produzem, percorrem e deslizam sentidos, e circulam como linhas de estrutura, de ordem e de estabilidade: um regime histórico que oprime e viola.

A escola, assim, é tomada num sentido “curandeiro”, produzida como salvacionista (uma pressão que a gesta sob o direito de governar

o outro e de adequar o outro a um tipo de existência). Uma escola que se inventa como boa para todos, num projeto naturalizado para (re)construir laços humanos/pessoais empreendedores e produtores. Uma solução preventiva/curativa/paliativa, e por isso, forma-ativa que não só as leis e os textos jurídicos-normativos.

É assim que uma matriz discursiva da vulnerabilidade pode dizer de tecnologias de poder e de tecnologias do eu. Tecnologias de poder: a disciplina que separa, enquadra, diferencia, seleciona, exclui e inclui; e a seguridade-regulação da vida da população e dos corpos, onde no exercício de saber-poder “categorias de pessoas passam a existir na mesma hora em que tipos de pessoas passam a existir, de modo a se encaixarem nessas categorias, por uma interação de mão dupla entre esses processos” (Hacking, 2009, p. 63). E, tecnologias do eu: o *modus operandi*; o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e de como produzem efeitos como governo de si mesmo; a governamentalidade; o governo do vivido.

No governo do vivido a vulnerabilidade além de produzir sujeitos, agrupando e invisibilizando tantas e diferentes desigualdades, nas últimas décadas, também tem sido matriz discursiva para diversos campos de conhecimento, como o do Direito, o da Saúde e Assistência Social e o da Educação (escola), associada com a invenção de ‘novos’ modelos de práticas sociais e de produção discursiva de cidadania e inclusão.

As práticas discursivas da vulnerabilidade emanam, a partir daí, a pretensão de ampliar a compreensão dos múltiplos fatores que fragilizam e posicionam os sujeitos. Por exemplo, crianças e adolescentes que podem entrar em uma situação de vulnerabilidade pessoal (quando na ausência de uma “família estável”) ou social (quando exposto à mendicância, exploração sexual, tráfico de drogas, violência etc.), devido à pobreza a qual estão submetidos, dado que se configura como um efeito estrutural sócio-histórico

do modo de produção capitalista (Benelli, 2012), como se fosse possível ao dizer do vulnerável, resolver aquilo que o posiciona. Por isso, a vulnerabilidade não é condição intrínseca e incontestável, podendo ser menos elástica, para que possamos, na escola, não culpabilizar o sujeito-escolar/vulnerável como individualidade, mas entender o contexto de sua produção, as situações e as condições, que como efeitos, o produzem como tal.

CONSIDERAÇÕES

A vulnerabilidade escancara o fato de que o Estado pouco se preocupa em entender e subsidiar o lugar em que 'os vulneráveis' habitam no seio social. Esse que, também, não assegura onde, como e quando essa condição vulnerável será erradicada, ainda que narrando-os, subjugando-os e marcando-os discursivamente como vulneráveis, a partir de um signo construído como um parâmetro, e até mesmo, como um marcador – uma matriz discursiva –.

Uma matriz discursiva da vulnerabilidade que atravessa a escola e alcança a invenção dos/as professores/as e dos sujeitos-escolares/vulneráveis que, em situação de desigualdade desde que nascem, agravada com o passar do tempo e das condições em que vivem, constituem as justificativas de, pela vulnerabilidade, estarem e permanecerem na periferia, num contexto de margem que se prolifera quando acionamos a perspectiva das desigualdades (Heman, 2020).

Agrupar os desiguais na matriz discursiva da vulnerabilidade, como domínio discursivo das ações, remete a uma universalidade de ordenação dos corpos, condição da qual as escolas no cotidiano dos fazeres pedagógicos encontram a ascendência dos índices da desigualdade social e educacional.

Entre a ascendência da desigualdade, passivelmente agenciada na escola, o/a professor/a, por sua vez, acaba sendo confrontado/a com o que inventa/fabrica para conseguir se ajustar aos parâmetros normativos e evitar desvios, vigiando a si mesmo e ao outro, 'sujeito-produto' que aciona o poder e a maximização de sua utilidade na máquina (a escola), operacionalizando, com isso, a burocratização da educação escolar e seus múltiplos dispositivos que está relacionado com o sujeito-escolar/vulnerável à estrutura do mundo, inventando-o/fabricando-o, e acionando com produtividade um sujeito que cala, que emudece e que no silêncio passa, estando na margem, a ser um ser produtivo. Uma invenção/fabricação numa rede de tutela que sempre está à espreita para lembrar/mostrar para a sociedade a responsabilidade de cada um em empreender em si, em incluir-se, em desviar-se sempre e concorrer para não cruzar a vulnerabilidade.

Ou seja, a vulnerabilidade numa matriz discursiva que configura estratégias numa contrapartida institucional em uma racionalidade política para agenciar na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis.

E aqui, por fim, [im]pertinências tanto das possibilidades de pensar de outros modos, quanto para produzir cada vez mais uma ação de friccionar a vulnerabilidade, contudo, não para higienizar a palavra, ou tampouco para invalidá-la. Mas... para pensar... possibilidades de ao tomar a palavra numa formação discursiva, fazer insurgir outros possíveis.

Também, para trazer a problemática da vulnerabilidade [ainda] e suas estereotipias para um "solo" de problematizações eminentemente ético-políticas, através de entrelaçamentos específicos de saber-poder para enunciar os movimentos e a produção de sentidos analíticos, que por hora dizem e mostram, e por hora, nada podem dizer no contexto em que atuamos: a escola [no campo da educação].

REFERÊNCIAS

BENELLI, S. J. Pistas pedagógicas para a socioeducação de crianças e adolescentes na entidade assistencial. *In*: MATTIOLI, O. C.; ARAÚJO, M. F.; RESENDE, V. R. (Org.).

Família, violência e políticas públicas: pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2012.

BOFF, L.; AGGREY, J. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. *In*: **A águia e a galinha**. Ed. Vozes Nobilis, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

HEMAN, M. R. L. **Pistas, saídas, fugas e suspeições da escola como agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

HEMAN, M. R. L.; POSSA, L. B. O discurso, a escola e a produção de sujeitos: agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade. *In*: **IX Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Educativas** / compilación de ponencias. - 1a ed. - Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2021, p. 182-192.

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Paulo: Ed. UFSCar, 2011.

14

Anie Pereira Goularte Gomes

POTÊNCIA DA SINGULARIDADE INTRADUZÍVEL NA EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO:

**MODOS DE VIDA SUBJETIVADOS PELOS DISCURSIVOS
DE LÍNGUA, CULTURA E COMUNIDADE**

INTRODUÇÃO

Discutir sobre as condições de existência do sujeito surdo é discutir sobre educação, uma vez que é na escola que passamos grande parte de nossas vidas, estabelecemos relações com os outros e com nós mesmos. Sendo assim, esse artigo visa pontuar alguns questionamentos sobre os processos de subjetivação do sujeito surdo atravessadas por algumas interfaces que produzem o sujeito da contemporaneidade, uma delas: o próprio discurso sobre ele.

O enredo discursivo em que o sujeito circula faz dele justamente sujeito pois é sujeitado aos saberes e conhecimentos tramados nessa rede discursiva. Nesse viés é importante ressaltar que o discurso não é um ato de fala isolado, mas uma gama de enunciados que constituem uma rede discursiva sobre um determinado sujeito, portanto não é o sujeito que produz um discurso e sim uma formação discursiva que produz o sujeito. “Esse sujeito, produto do discurso, não pode estar fora dele, porque a ele deve estar sujeitado”, e, portanto, “deve se submeter às suas regras e convenções, às suas disposições de poder/conhecimento” (Hall, 2016, p. 99). Ser sujeito (o que todos nós somos) e, ao mesmo tempo, pensar e possibilitar espaços que permitam a hipercrítica de modos de vida já instituídos não é uma tarefa fácil. Ela (hipercrítica) é autorreflexiva e suspeita até de si mesma: “a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta” (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

A discussão trazida nesse texto parte da tese de doutorado intitulada “Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporânea” defendida no ano de 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença.

O que moveu este trabalho foi justamente pensar e compreender as práticas discursivas dessa sociedade e tempo em particular, que chamamos de contemporaneidade, e que conduzem os modos de vida do sujeito surdo, bem como olhar para as rupturas e descontinuidades de uma formação discursiva essencialista que vem produzindo outras condições de existência desses sujeitos.

Nesse sentido, depus meu olhar no conhecimento que circula nos diferentes espaços que instituem estratégias de regulação do sujeito surdo e que constituem enunciados que produzem subjetividades. Apesar do olhar contemporâneo, no qual a essência do sujeito vem perdendo sua força discursiva, vivemos e tendemos a um pensar moderno, que constitui um tempo no qual a fluidez nem sempre é presente e os binarismos e fixação de sujeito produzem verdades internalizadas em um determinado grupo de pessoas (neste estudo – sujeitos surdos) as quais são subjetivadas por essas produções. Dessa forma, interessou-me, então, problematizar a formação discursiva sobre língua, cultura e comunidade como elementos da ordem do desejo e não da violência.

O objetivo principal da referida pesquisa foi compreender como se constitui a rede discursiva que conduz e regula os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade. Para tal atividade, o corpus analítico da pesquisa foi composto pelos enunciados da matriz discursiva sobre língua, cultura e comunidade provenientes de um exercício de bricolagem com atividades distintas realizadas com seis grupos de sujeitos surdos, o qual procurou responder aos seguintes objetivos: identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das línguas em contato; problematizar a relação da apropriação cultural e pertencimento nos processos de subjetivação; e analisar os efeitos da formação discursiva sobre comunidade nos modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade.

Nessa esteira de entendimento, o texto se configura de maneira orgânica, trazendo experiências, acontecimentos, verdades,

produções, incertezas, ambivalências, descontinuidades discursivas, mas que convergem para esse novo e inusitado conhecimento que transborda as fronteiras e afasta a noção de sujeito surdo de suas polaridades. Diante disso e parafraseando Bauman (2001), esse sujeito “surdo líquido” é fruto de novas configurações contemporâneas que fomentam suas condições de existência baseado em essência, fixa o sujeito.

Almejo com esse texto contribuir e mobilizar nossa hipercrítica de modo a movimentar o que falamos, pensamos e produzimos sobre o sujeito surdo ao operar com três conceitos-ferramentas importantes para pensar esses processos: discurso, subjetivação e objetivação. Para abastecer essa discussão, resgato uma palavra que, de certo modo, tangencia a pesquisa: episteme, pois ela abarca uma composição discursiva como um conjunto de verdades fabricadas e autorizadas em um momento histórico específico e que regem as condutas dos que naquele momento existem (nós).

Falo nós pois esse mesmo conjunto de verdades que é consumido pelos sujeitos surdos (subjetivação) também é produzido por inúmeros enunciadores (objetivação), inclusive por pesquisadores que endossam as verdades prescritas na educação de surdos. Ainda na dimensão teórica, um apontamento faz-se pertinente: ao longo da pesquisa o conceito de objetivação foi ganhando potência, uma vez que a noção de subjetivação abarca os saberes sujeitados pelo “corpo surdo”; entretanto, esse contemporâneo traz consigo outras “fontes enunciativas surdas” (mídia, educação, política) potentes que aparecem como produtoras de fragmentos de um discurso que constitui essa “nova episteme”.

Sendo assim, a objetivação parece pertinente para pensar num exercício de hipercrítica da perspectiva culturalista na tentativa de problematizar o que temos (educadores) produzido enquanto verdade sobre o sujeito surdo, pois também nos constituímos como enunciadore

Assim, a escrita deste texto foi tramada a partir de um entrelugar que ora busca refúgio em algumas certezas como um recuo necessário para resistir, ora encoraja-se num desprendimento que se afasta de uma visão categórica para que o teor dessa discussão pudesse ter advindo de uma certa sagacidade inventiva, escrita por alguma linha de fuga de um conjunto de verdades (episteme) dos quais também partilho.

METODOLOGIA

Tomar neste estudo a noção da centralidade da linguagem me permite entender que tudo tem um caráter discursivo, o que significa que a linguagem fabrica a realidade. Então, pode-se dizer que a cultura surda, ou os elementos que constituem o sujeito surdo são uma realidade inventada discursivamente. E é sobre esse discurso atrelado às identificações linguísticas e relações comunitárias que o escopo da pesquisa foi tecido.

Diante dessa abordagem e entre infindáveis possibilidades de escolha por enunciados que constituem essa trama, optei por buscar seis grupos que articulam essa rede. Assim, apresento: mulheres surdas da comunidade local, poeta surdo, professores doutores surdos, líderes surdos, comunidade escolar de surdos e jovens surdos universitários. Não seria válido aqui categorizá-los dentro de uma escala ou gradação de importância, mas fazer um exercício para pensar como essa malha discursiva vai se constituindo a partir de enunciados produzidos por cada um deles.

Assim, um exercício de bricolagem foi realizado a fim de reunir esses “pedaços”, “fragmentos enunciativos” que compõe a obra discursiva, nesse caso: o sujeito surdo. A partir da analogia de pequenos retalhos constituindo uma colcha, podemos pensar nos retalhos (fragmentos) de outra ordem: discursiva, como falas acaloradas da

liderança surda, leis, diretrizes políticas, conteúdos on-line, desenhos, poesias e danças que podem produzir uma peça chamada “discurso sobre o sujeito surdo”, o qual muitas vezes serve como “um modelo” a ser seguido, conduzindo os modos de vida da comunidade surda.

Nesse caso, não se trata de um retrato da “realidade”, mas justamente o oposto, qual seja: o consumo dessa representatividade. Assim, o discurso sobre o sujeito não é entendido como um espelho do próprio sujeito, mas sim como uma emergente produção discursiva (objetivação) sobre ele, para posteriormente ser consumido (subjetivação) por ele. Essa relação é diacrônica (objetivação e subjetivação), portanto não acontece de uma forma cronológica e linear e está a todo momento em movimento.

Por tratar-se de um tema que envolve diversas perspectivas de compreensão e análise é fundamental explicitar e delimitar algumas ferramentas conceituais. Diante dessa tarefa complexa, localizo a materialidade de análise a partir de um corpus discursivo no qual a linguagem assume um papel central.

Para sustentar essa analítica centrada no discurso e nos processos de subjetivação me volto a Foucault (1991, p. 58), ao falar que os sujeitos que discursam estão imersos em um campo discursivo, onde o “discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe, é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas”. Ao utilizar, neste trabalho, fragmentos enunciativos produzidos por sujeitos, constituindo a malha discursiva a ser investigada, atento ao fato de que a “análise do discurso numa perspectiva foucaultiana não deve partir de uma estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos”. Não significo esses recortes discursivos de forma individualizada nesse ou naquele agente, ou naquela determinada instituição ou documento, mas inscritos em uma rede de poder/saber que instaura formas de subjetivação na qual o discurso está imerso.

A partir desse entendimento, os grupos e espaços propositivos para bricolagem produziram a materialidade analítica, foi possível perceber as metanarrativas que constituem o arquivo – conceito foucaultiano – que abarca as práticas discursivas desse tempo em que chamamos de contemporaneidade e que conduz os modos de vida do sujeito surdo. Entretanto foi possível perceber movimentos de ruptura a essa matriz discursiva vêm produzindo outros conhecimentos e saberes que endossam os modos de vida da comunidade surda.

Descrevo brevemente os grupos que se constituíram como fonte enunciativa e a estratégia propositiva de cada um deles. O primeiro grupo e foi composto por mulheres surdas da comunidade local, no qual realizou-se um ateliê discursivo em um ambiente familiar com caráter festivo. Já o segundo enunciativo foi um poeta surdo que produziu uma escrita poética sobre os modos de vida surdo.

O terceiro grupo eram de professores doutores surdos com pesquisas e produções acadêmicas na temática abordada sendo o exercício realizado uma dinâmica literária. Ainda o quarto grupo foram de líderes surdos de outros países, em que através de um “bate-mãos” intercultural podemos dialogar sobre aspectos linguísticos e culturais. Uma Comunidade escolar de surdos foi o quinto grupo constituído, o qual em muitos encontros sob diferentes abordagens realizou-se uma oficina autonarrativa. E o sexto grupo foi de jovens surdos universitários que colaboraram a partir de uma enquete e bate-mãos virtual.

Dessa forma, me identifico com a figura do pesquisador bricoleur reunindo esses diversos fragmentos, que nesse caso posso adjetivá-los como fragmentos enunciativos. Para Levi-Strauss (1970),

o construtor bricoleur está apto a executar grande número de tarefas diferentes; mas, diferentemente do engenheiro, ele não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas: seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites, isto é, um conjunto continuamente restrito de utensílios e materiais (p. 38).

Assumindo esse papel, faz-se pertinente pontuar que não se buscou descobrir verdades na bricolagem, como se elas “estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos” (Neira; Lippi, 2012, p. 610). Ainda nesse sentido, “em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem, como já referi, tentar identificar sua lógica interna, e algum suposto conteúdo de verdade” (Veiga-Neto, 2007, p. 97).

Sobre as verdades que circulam na comunidade surda e considerando que os processos de identificação cultural abarcam uma seguridade social e comunitária (Bauman, 2003), pergunto-me se um dos efeitos desse processo não seria inviabilizar a identificação pessoal desses sujeitos.

Para pensar o que teoricamente se consolidou nos últimos anos trago, nas palavras de Perlin (2004, p. 80), um conceito bem essencialista de cultura que mostra essa resistência permanente pela liderança surda: “a cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade e a ter seu status quo diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades”. Assim, não só líderes, mas todo tipo de enunciador surdo foram possibilidades para compor o processo de bricolagem, qual sejam: surdos atuantes, surdos sinalizantes, surdos oralizados, surdos famosos, surdos desconhecidos, surdos excluídos, surdos marginalizados, surdos analfabetos, surdos doutores, enfim: surdo.

ANALÍTICA

O que pretendi fazer ao olhar para essa produção discursiva sobre o sujeito surdo foi, também, um exercício de hipercrítica, um

afastamento da obra para visualização do todo, ser/viver/existir surdo na contemporaneidade a partir de alguns elementos, quais sejam: a língua e a cultura, proferidos pelos corpos surdos da comunidade. Sobre as três peças eleitas – língua, cultura e comunidade – que movimentaram este estudo, há uma infinidade de olhares que se tornam inesgotáveis fontes de pesquisa e que geram desdobramentos interessantíssimos; todavia, este estudo elegeu a problemática “Como se constituem os fragmentos enunciativos que operam nas práticas discursivas de modo a regular a conduta dos sujeitos surdos?” para pensar nos modos de vida surdo na contemporaneidade. Sendo assim, brevemente pontuarei algumas recorrências discursivas e ainda alguns apontamentos que são contranarrativas do universo surdo, mas que vem apontando como microfissuras enunciativas.

A primeira peça eleita – LÍNGUA – traz elementos interessantíssimos. Através da interface linguística da comunidade surda pude perceber que a LIBRAS é considerada como propriedade da mesma, pois tem status de língua de um povo e é frequentemente significado pela oposição à língua oral atravessada pela noção de pertencimento a essa comunidade.

Nessa oposição de línguas, emerge a negação, “apagamento” da outra, para fixação da minha, entretanto essa relação é antagônica quando estamos imersos num contexto bilíngue. Assim, a negação pode ser reconfigurada como negociação. Talvez seja essa uma possibilidade de pensar os processos de identificação linguística em um sujeito bilíngue: a negociação em espaços fronteiraços.

Nesse sentido, pensar nesse estabelecimento de fronteiras do que é meu e o que é do outro é infrutífero quando penso na possibilidade de tornar-se presença [Biesta]. Para o autor, tornar-se presença “consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem” (Biesta, 2013, p. 75). A discussão do aspecto “Língua como propriedade de um povo” não busca meramente dividir as citações

que ora articulam a Libras sendo considerada artefato da comunidade surda e a LP como elemento secundário da educação de surdos, mas justamente discutir as implicações que a famosa L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua) produzem nos modos de vida surda. Não há como falar de modos de vida sem falar em sensações, desejos, expectativas que são experienciadas a partir de verdades produzidas no interior da comunidade surda.

No âmbito dessa discussão, interessou-me olhar também o conceito de cultura tomado como sinônimo de língua e que vem em oposição à cultura ouvinte e, automaticamente, à pessoa ouvinte e à Língua Portuguesa. Esse paradoxo de não pertencimento à cultura do sujeito ouvinte cria elementos que correspondem a um estrangeirismo na Língua Portuguesa, para não dizer um turista. Para Bauman (1998, p. 114): “a peculiaridade da vida turística é estar em movimento, não chegar”, conduzindo assim a processos de aprendizagem mais restritos à Libras

A enunciação fronteira toma maior força de verdade quando o discurso é institucionalizado, no caso deste estudo, na escola. Ainda nesse espaço educativo, podemos pensar no papel que os enunciadores exercem, ou seja, “os relatos de encontros culturais entre iguais em termos de poder e aqueles entre desiguais têm enredos diferentes” (Burke, 2003, p. 65). Esses encontros entre iguais são mais recorrentes na escola de surdos, a qual traz uma correlação entre pares que corrobora a força política da língua de sinais instituída pelos enunciadores desse espaço. Da mesma maneira que a Libras vem marcada pelo fator identitário a LP traz consigo algumas marcações que a vinculam a pertença de pessoas ouvintes.

Entender esse sujeito para além da língua no cenário educacional não significa excluir esse fator como elemento constitutivo e que endereça formas de vida. Souza (2007), ao relatar pesquisas realizadas com adolescentes, transcreve sobre um alto índice de recusa ao aparelho auditivo mesmo com possibilidade de ganhos auditivos.

Essa recusa está relacionada aos processos de identidade de um sujeito surdo sinalizante. Sendo assim, ainda há muitos aspectos a serem abordados sobre o fator constituinte das línguas em contato do sujeito bilíngue. Ainda amparada em Souza (2007), pensemos sobre o ensino mecânico das línguas e os processos de identidade articuladas a ela – tanto da língua oral na modalidade escrita ou de sinais –, no qual a autora ressalta que “da mesma forma, nem sempre o estar na língua da maioria permite ao indivíduo sentir-se identificado com essa mesma maioria social” (p. 44).

Ainda sobre o aspecto Língua, e a partir de uma abordagem sociolinguística, situações diglósicas emergem para pensar justamente nas forças contraditórias que constituem qualquer bilinguismo. Para Silva (2000, p. 87): “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”. Portanto, considerando que o sujeito surdo tem na educação bilíngue a garantia da condição linguística enquanto uma política educacional, a qual se alinha às reivindicações das comunidades surdas brasileiras que a entendem como a melhor para seu aprendizado e que dará condições de escolarização, a produção desse sujeito também o constitui como sujeito bilingue.

Assim, o sujeito bilíngue deixa de ser centrado em uma língua, uma cultura e os deslocamentos nominais e cruzamento de fronteiras entram em jogo articulados com as redes de poder e saber que o envolvem. Dessa forma, “o que a teoria cultural ressalta é que, ao confundir a estabilidade e a fixação de identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder” (Silva, 2000, p. 87). Considerando essas questões é que o conceito de diglossia me ajuda a pensar nessas línguas do sujeito bilíngue e os papéis que cada uma delas exerce, inclusive na condução dos modos de vida. Apoiada em Gardès-Madray e Brès (1989, p. 155), o “conceito de bilinguismo tem como maior inconveniente o fato de apagar o pano-de-fundo das forças sócio-históricas que determinam as disputas”. Os autores, ainda nesse sentido sobre as línguas em contato

do sujeito bilíngue, falam: “preferimos a este o conceito de diglossia que coloca uma relação de hierarquia entre uma língua A dominante e uma ou várias outras línguas B dominadas” (Gardès-Madray; Brès, 1989, p. 155). Na perspectiva deste trabalho, o sentido de dominantes e dominadas pode ser pensado sobre outras vertentes da diglossia nominadas a partir dos usos das línguas em uma relação hierárquica, portanto, de uma situação conflituosa.

O bilinguismo na educação de surdos ainda continua centrado na língua. Não pretendo aqui abordar a questão de fluência ou de ensino da Libras mas potencializar algumas perguntas que emergem neste estudo a partir da aproximação do domínio da língua e da qualidade de ensino: será que esses professores oriundos de formações específicas apenas com o curso de Libras (por mais qualificado que seja) têm como pensar a educação do sujeito surdo? Será apenas a Libras a mágica solução para entender esse sujeito no campo pedagógico? E as formas de aprender? As maneiras de se relacionar? E o universo cultural que o abrange? Inúmeros retalhos-enunciativos do mosaico discursivo trazem verdades sobre o bilinguismo como lógica salvacionista da educação de surdos, sendo a fluência da Libras considerada como garantia da aprendizagem do sujeito surdo, mas também apresentam preciosidades sobre a relação do aluno surdo com a LP.

Já na análise da segunda peça enunciativa – CULTURA – confesso que fui surpreendida com o panorama da hegemonia cultural das existências surdas. Durante muito tempo o essencialismo cultural era peça chave na constituição do sujeito surdo, entretanto apesar do elemento “cultura surda” ser fortemente marcado no “corpo surdo” há uma infinidade de outras marcações culturais que projetam e produzem outras identificações culturais. Ao longo do estudo, grade parte dos surdos optou por significar-se por outros elementos culturais e posteriormente fizeram menção ao atravessamento com a cultura surda. Diferente da peça: língua, a cultura aparece mais fluída e híbrida.

Ao discutir sobre o cenário futuro para as culturas em nosso planeta, Burke (2003, p. 103) traz quatro possibilidades de análise, uma delas: “o que poderia ser chamado de ‘diglossia cultural’, uma combinação de cultura global com culturas locais”. Introduzida então a noção de mescla, mestiçagem, composição cultural da qual o sujeito surdo é bricolado, é que cabe então discutir nos modos de vida surdo a relação de apropriação e pertencimento cultural.

Hall (2006), ao discutir sobre o futuro das identidades num mundo pós-moderno, observa que, ao mesmo tempo em que há uma tendência em direção à homogeneização global, existe um certo fascínio com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Sendo assim ainda que fluído os marcadores culturais surdos permanecem de forma a constituir uma sensação de estrangeiro, turista ou forasteira em um cotidiano marcado por uma cultura que se baseia da oralidade.

É, portanto, na contramão dessas metanarrativas dos movimentos culturais vinculados à educação bilíngue que lanço a problemática do essencialismo cultural surdo como uma temática contemporânea. A contemporaneidade, para Agamben (2009, p. 59): “é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere por meio de uma dissociação e um anacronismo”. O autor ainda salienta que: “aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos por que, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (Agamben, 2009, p. 59).

Sobre esse abandono das metanarrativas é que me debruço. As arenas de significado de cultura e seus efeitos na produção de sujeito surdo e sua relação com o conhecimento me instigam a olhar com mais cuidado algumas verdades que circulam nesse campo discursivo. É nas “miudezas discursivas” que se diluem, nas sombras

do discurso hegemônico que tornam esse problema de pesquisa um problema contemporâneo.

O entre-lugar nos espaços institucionalizados podem ser potencializador do que chamo de singularidade intraduzível pois não fecha ou delimita uma forma de ser/viver atrelado ao sujeito. O conceito “cultura surda” engendra práticas que produzem efeitos no contexto escolar e ganha força constitutiva, uma vez que atua sobre os processos de subjetivação dos sujeitos surdos, pois abarca uma gama de significados que produzem verdades sobre si mesmos. A recursividade da cultura no processo de subjetivação do sujeito surdo a partir de uma lógica não deficiente pode ser pensada como uma nova episteme, visto que direciona e implica entender de uma nova maneira a própria vida, bem como se aloja nas escolhas que dela se faz. Para Yúdice (2013, p. 53): “a transformação específica da cultura em recurso representa o surgimento de uma nova episteme, no sentido foucaultiano”. Nesse sentido, podemos significar também a cultura surda como uma nova episteme. [...] episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem a sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época (Veiga-Neto, 2007, p. 96). Para tanto, essa necessidade de nomear, classificar, encaixar, delimitar, definir e pontuar características culturais impede o que produz o novo, o único. Estar dentro ou fora dessa cultura delimita um espaço, um perfil, um padrão, uma norma, um protocolo a ser seguido e sua permissão para romper essas fronteiras é negociada a todo momento. Seja por interesses políticos, culturais ou identitários a recursividade da cultura constrói muralhas fronteiriças na maneira de ser, de torna-se presença.

Parto agora para a terceira peça do mosaico discursivo sobre o ser/viver surdo – COMUNIDADE – na qual o imperativo de pertencimento a ela aparece como fundamental para o processo de identificação do sujeito surdo. Pensando nessa contingência de efetiva participação a esse espaço me leva a pensar a desconstruir

o cerceamento, ou ao menos, movimentar o pensamento sobre tais postulações acerca da comunidade.

Os grupos entendidos como minoritários a partir de seus diferentes indicadores de identidades se articulam em comunidade para sua organização em defesa de interesses em comum. E é em grande parte nesses coletivos comunitários que os sujeitos vão se constituindo e cultivando maneiras de ver e perceber o mundo.

A partir dos relatos do mosaico discursivo (materialidade analisada) e as peças-discursivas coletadas ao longo dos últimos anos com sujeitos surdos, a escola aparece como um dos primeiros locais em que a comunidade ganha força discursiva. Entretanto, compreendo que a escola de surdos, indígena ou regular é a mesma: é um meio para atingir um fim, uma invenção moderna para inserir os recém-chegados e conduzi-los a uma finalidade.

É central para esta discussão entender o fator comunitário na constituição do sujeito surdo. Essas formas de vida não precisam ser explicadas ou didatizadas na escola pela comunidade surda, elas simplesmente acontecem. Bauman (2003), ao falar do entendimento comunitário, aborda que ele não precisa ser procurado, ele “está lá”, mesmo sem palavras. É o tipo de entendimento que precede acordos e desacordos, é um sentimento de vínculo e reciprocidade. Para o mesmo autor, essa unidade e naturalidade do entendimento comunitário são feitas de um mesmo estofo: a homogeneidade.

É por meio dos processos identitários e de reconhecimento pela diferença surda se darem em comunidade que a inserção dos recém-chegados é entendida não apenas como caricaturalmente simbolizada pela língua de sinais, mas experienciada e compartilhada pelos seus integrantes. No mosaico formado neste estudo, quase todos os sujeitos foram unânimes em incluir o contato com seus pares surdos como imperativo do modo de ser surdo. Assim, infere-se que viver em comunidade é condição necessária para o ser/viver/existir surdo.

Larrosa (1994) pontua que as máquinas discursivas determinam uma espécie de topologia da subjetividade, ou seja, aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e seus contornos. Ainda o mesmo autor compreende os dispositivos pedagógicos (e aqui não me refiro à escola, mas ao conjunto de métodos que asseguram um conteúdo) como constitutivos da subjetividade e adota um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico.

Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia (Larrosa, 1994, p. 57). Sendo assim, o amparo comunitário perpassado pelo discurso cultural fornece seguridade aos sujeitos surdos, mas ao mesmo tempo não podemos ocultar o caráter constitutivo e potente que agrega elementos que produzem esse sujeito o impossibilitando “ser presença” no mundo sem uma cartilha a ser vivida.

Essa questão de “ser presença”, tão amplamente abordada por Biesta (2013), permite-me pensar nas brechas e fissuras entre as culturas surda e ouvinte como pujante forma de pensar a existência e o modo de vida de sujeitos surdos. Mas para que esses furos vazem faz-se necessário rompimentos que provêm da ordem do acontecimento [Deleuze], no qual só “acontecem” (aqui sendo propositalmente redundante) quando a escuta é multíssona e o registro das mesmas polissêmico. Depois de adentrar nos porões do discurso comunitário, resgato a ideia de que a rebeldia ou insubmissão a padrões de vida estabelecidos pode ser potência para a singularidade.

A polifonia advinda de diferentes autorias dispersas da comunidade ecoa como possibilidade de tornar o ser/viver surdo uma experiência como algo vivido de forma única e singular e que não

é compartilhada. Para Larrosa (2017, p. 33): “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. Não há como viver a experiência de outrem, pois ela é significada a partir de postulações que derivam em nível de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto não apenas remete a formas de como o sujeito surdo se constituiu, mas também pelo viés de entender o papel da educação como produtora de verdades sobre esses sujeitos objetiva o discurso sobre eles, no qual endossamos nossas práticas pedagógicas e que nesse trabalho são entendidas como discursivas. Nesse sentido a irrupção do único em nossas práticas cotidianas no âmbito escolar podem demonstrar potência subversiva quando permitem que enunciados inusitados eclodam. Pensar nessa possibilidade do inusitado provoca a irrupção da singularidade, do único, portanto, do profano, daquilo que escapa da norma.

E sobre essas bifurcações, brechas e a coragem de aceitá-las por inteiro é que este texto procurou não enaltecer, tampouco criticar, a produção do sujeito surdo pelo essencialismo linguístico ou cultural, mas promover uma análise que possa inferir que a formação discursiva que conduz os modos de vida surdos na contemporaneidade vem apresentando rasgos, furos, que promovem um re-existir fomentado por outras verdades circulantes.

O conhecimento sobre todos esses sujeitos e as práticas ao redor deles, afirmou Foucault, são histórica e culturalmente específicos. Eles não tinham, nem poderiam ter, uma existência com sentido fora dos discursos específicos, isto é, fora das formas com que foram representados

em discurso, produzidos como conhecimento, regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplináveis de uma sociedade e tempo particulares. Longe de aceitar as continuidades trans-históricas das quais os historiadores são tão orgulhosos, Foucault acreditava que mais significativas são as quebras, rupturas e descontinuidades radicais de um período para outro, entre uma formação discursiva e outra (Hall, 2016, p. 15, grifo nosso).

Se “Eles não tinham, nem poderiam ter, uma existência com sentido fora dos discursos específicos” e ainda “produzidos como conhecimento, regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplináveis de uma sociedade e tempo particulares”, essa discussão promoveu pensar que nesse tempo particular podemos olhar para o contemporâneo como forma de tomar posição em relação ao presente, acertar as contas com o seu tempo. Também possibilitou perceber que os discursos específicos vêm apresentando fissuras que fazem vaziar, escorrer e, justamente, esse líquido que flui como erro, rachadura, descontinuidade vem produzindo outros conhecimentos e saberes que endossam os modos de vida da comunidade surda.

A partir dos estudos de Biesta (2013) é possível perceber que o sujeito dos tempos modernos, visto como autônomo, transcendental e da racionalidade, não está mais entre nós. Ainda sobre o entendimento da produção de sujeito o autor, centrado nos estudos de Foucault, discute sobre a morte do sujeito, o fim do homem que deve ser compreendido como uma crítica da ideia de que é possível definir a essência do que é ser humano. Ele ainda focaliza a questão de onde e como o indivíduo único “torna-se presença”. Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem.

Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós (Biesta, 2013, p. 75). Precisamente nesse

argumento que só podemos nos tornarmos presença num mundo povoado por outros seres humanos que não são como nós é que tensiono como é possível tornar-se presença se, de antemão, a identidade dos recém-chegados [surdos] já estão tão fixas? Como irromper com as impossibilidades do ser? “Tornar-se presença de seres únicos, singulares não é algo que pode ser controlado pelo espaço, mas é necessariamente algo que ‘interrompe’ o programa” (Biesta, 2013, p. 79). A partir dessas notas para concluir, posso inferir que diante de tantas interfaces de classificação e nomeação do sujeito da diferença a fim de didatizar conteúdos, conhecimentos, formas de ser e estar no mundo é justamente o singular que não há tradução que emerge como potência para reexistir de maneira inventiva.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó-SC: Argos, 2009, 92 p.
- BAUMAN, Zigmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.
- FOUCAULT, Michael. Politics and the study of discourse. In: URSCHALL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). **The Foucault's effect**: studies of governmentality. London: Harvester, 1991, p. 51-72.
- FOUCAULT, Michael. A. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GARDÈS-MADRAY, Françoise.; BRÈS, Jacques. Conflitos de nomação em situaço diglósica. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilingüismo**. Tradução de Celene M. Cruz e Maria Helena L. Gimeno. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 155-173.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri/Ed. PUC-Rio, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educaço. In: SILVA, T. T. O sujeito da educaço. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. [Coleção Educaço: Experiência e sentido].

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

NEIRA, Marcos Garcia.; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educaço & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200015 &lng=en&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 01 jun. 2018.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenço da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educaço. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produço social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Regina Maria., SILVESTRE, Núria.; ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Educaço de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e educaço**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *É preciso ir aos porões*. **Revista Brasileira de Educaço**, v. 17, n. 50, p. 267-492, Rio de Janeiro, maio/ago. 2012.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Ana Carolina Michelin Silveira

Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como professora de Educação Especial, sala multimeios na rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Consultora da ONU, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil- PNUD e Agência Brasileira de Cooperação-ABC. Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria, atuando na área de TICs na Educação, Educação Especial/Inclusiva, pesquisando principalmente nos seguintes temas: TICs na Educação, Formação de professores, Tecnologia Assistiva, Atendimento Educacional Especializado – AEE e Políticas públicas.

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Professora da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Licenciada em Educação Especial (2003) e Pedagogia (2016) pela UFSM. Vice-líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Educação Especial: Interação e Inclusão social - GPESP. Pesquisadora do Laboratório de Políticas e Práticas em Altas Habilidades/superdotação - LAPEAHS. Membro integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE; Membro integrante do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD. Áreas de interesse: educação especial; inclusão; altas habilidades/superdotação; relação família e escola nos processos inclusivos.

Anie Pereira Goularte Gomes

Graduada em Educação Especial, Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação e Doutora em Educação, todos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Departamento de Educação Especial da UFSM. Tem experiência na área da docência e tradução/interpretação de LIBRAS com ênfase em Educação de surdos e processos tradutórios, atua e pesquisa principalmente nos seguintes temas: educação, tradução/interpretação de LIBRAS, cultura surda e processos de subjetivação.

Camila Righi Medeiros Camillo

Graduada em Educação Especial - Hab. Deficientes da Audiocomunicação - pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialização em Educação de Surdos/UFSM, Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, na Linha de Pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença. Professora da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Educação Especial, atuando em ensino e pesquisa no campo da Educação com ênfase na educação de surdos, Libras, experiências escolares e processos de subjetivação. Professora-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSM) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS).

Carlo Schmidt

Psicólogo, Mestrado e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS, 2004/2008), Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pós-Doutorado pela Purdue University, Indiana, EUA (2022-2023), Docente do depto de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), Líder do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPq), Editor-chefe da Revista Educação Especial (UFSM), Coordenador regional do Fórum de Editores de Periódicos em Educação (FEPAE/ANPED, Região Sul), Coordenador do GT 79 - Transtorno do Espectro Autista (TEA)::Pesquisas na saúde e educação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Cleidi Lovatto Pires

Graduada em Educação Especial com ênfase na educação de surdos, pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista, Mestre e doutora em Educação pela mesma universidade. Professora na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, atuando no ensino fundamental, médio e em coordenação de estágios de alunos surdos. Professora vinculada ao Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Experiência em educação a distância como professora, tutora (de ouvintes e de surdos) e experiência como revisora e produtora de multimídias para o ensino a distância. Participante do grupo DEC (grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura (CNPq/UFSM) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS)

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Professora da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC/UFSM e pesquisadora do GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/UNISINOS, os quais integram a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Editora Científica Assistente da Revista de Educação Especial da UFSM e integra a equipe de editores associados da Revista Brasileira de Educação Especial, mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de inclusão escolar; educação especial; práticas de in/exclusão; norma/normalidade/normalização; diferença e alteridade na escola.

Fabiane Adela Tonetto Costas

Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, representante junto a Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) no Comitê Acadêmico Accesibilidad y Discapacidad - CAAyD. Coordena o Eixo 15 - Psicologia da Educação da ANPED Sul. Pesquisa e realiza estudos na área de Educação, com ênfase no campo da Educação Especial em interface com a Psicologia da Educação e a Teoria Histórico-Cultural atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Políticas Educacionais e Estudos sobre Mulheres com deficiência. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN.

Fabiane Romano de Souza Bridi

Professora do Departamento de Educação Especial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM) e atua nas áreas da educação, educação especial e psicopedagogia, com ênfase nos processos inclusivos.

Jéssica Jaíne Marques do Oliveira

Graduada em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. É vice-líder do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPq). Pesquisadora na área de Intervenção Implementada por Pais e Transtorno do Espectro Autista. Atua como docente da Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), com experiência nas áreas de Educação Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais, Transtorno do Espectro Autista, Acessibilidade, Tecnologias e Inclusão. Atua como coordenadora técnica do Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista "Compreender para atuar" (CISEPES).

Katiâni do Carmo Lazzarotto

Graduada em Educação Especial - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, pós-graduada em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM. Atua como Educadora Especial na rede pública municipal da cidade de São Pedro do Sul - e na Rede Notre Dame Escola Santa Catarina, na cidade de Santa Maria - RS.

Laura Xavier Irriguay

Psicóloga com ênfase em Psicologia Inclusiva, pós-graduada em Libras e em Autismo e Mestra em Educação pela universidade Federal de Santa Maria. Realiza atendimentos ao público infantojuvenil, adultos e idosos. Experiência em avaliação neuropsicológica e avaliação para Transtorno do Espectro Autista.

Leandra Bôer Possa

Professora da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Educação Especial, Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Experiência na área de Educação, com ênfase nas linhas de pesquisa de Políticas Públicas em Educação, Educação Especial, Produção de sujeitos na contemporaneidade e Formação de Professores, na perspectiva analítica de inspiração pós-estruturalista. Líder do Grupo Institucional de estudo e pesquisa em educação e inclusão GEPE/UFSC.

Liane Camatti

Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria e em Letras – Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal da Paraíba, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Brasileira de Sinais, diagnóstico precoce da surdez, escola e comunidade surda, produção da normalidade/anormalidade surda.

Maiandra Pavanello da Rosa

Professora de Educação Especial, com graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Educacional e Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Professora do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa: Educação Especial, Inclusão e Diferença e vice-líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSC), membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFSC) e da Rede Baobá: inspirações para o enraizamento de políticas afirmativas em Programas de Pós-graduação. Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase na Educação de Surdos, Educação Especial e Educação Inclusiva nos seguintes temas: processos de inclusão/exclusão, filosofias da diferença, interculturalidade, políticas de educação bilíngue de surdos e políticas de ações afirmativas.

Maria Inês Naujorks

Professora Titular aposentada do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Exerceu atividades de gestão universitária atuando na Coordenação do Curso de Graduação em Educação Especial; Chefe do Departamento de Educação Especial; Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE/UFSC. Presidiu a Comissão Editorial da Revista Educação Especial de 2009 a 2014. Realizou pesquisas envolvendo os seguintes temas: Políticas Educacionais, Educação Especial e Processos de Inclusão Escolar; Avaliação e Processos de Inclusão Escolar; Artefatos Culturais e Subjetivação Docente e foi fundadora do grupo GEPE/UFSC.

Marília Rodrigues Lopes Heman

Professora na Faculdade Antônio Meneghetti. Mestre e doutora com Pós-Doutoramento em andamento pela Universidade Federal de Santa Maria. Vice-líder do Grupo Institucional de estudo e pesquisa em educação e inclusão GEPE/UFSM. Professora Efetiva de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Experiência na área de Educação, com ênfase nas linhas de pesquisa de Políticas Públicas em Educação, Educação Inclusiva e produção de sujeitos em condição de vulnerabilidade.

Mônica Zavacki de Moraes

Graduada e Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra e Doutora em Educação pela mesma Universidade. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo, Pedagogia da Diferença, Ensino de Língua Brasileira de Sinais, Educação Bilíngue para surdos. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/UFRGS/CNPq), Diferença, Educação e Cultura (DEC/UFSM/CNPq).

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Professora da Universidade Federal de Santa Maria, atuando na área Educação, Educação Especial/Inclusiva, pesquisando principalmente nos seguintes temas: saúde, educação, educação especial, interdisciplinaridade, aprendizagem e ensino.

Soraia Napoleão Freitas

Professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Foi líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP). Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação, altas habilidades, inclusão, educação inclusiva e políticas pública.

Tatiane Negrini

Professora da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq – Educação Especial: Interação e Inclusão social - GPESP. Professora e orientadora no Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG/UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSM. Atuou como Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade/CAED/UFSM 2016-2020. Tem experiência em Educação a Distância, como professora e como tutora. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, altas habilidades/superdotação, gestão educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 11, 12, 22, 23, 35, 51, 53, 54, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 135, 147, 149, 150, 151, 152, 159, 164, 165, 176

acesso à educação 39, 41, 59, 60, 71, 87

acesso e permanência 48, 54, 55, 66, 67, 68, 73

Agenda 2030 31, 50

agenda de pesquisa 12, 23, 89, 92, 101

altas habilidades/superdotação 12, 13, 22, 105, 107, 122, 123, 124, 130, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 321, 325

alteridade 21, 261, 275, 276, 312, 319, 322

analfabetismo 36, 41, 46

análise comparada 47

análise de políticas 55, 56

antropologia da deficiência 21

aprendizagem 21, 40, 42, 64, 66, 67, 87, 150, 152, 153, 154, 157, 162, 165, 172, 173, 175, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 194, 195, 199, 203, 205, 221, 235, 236, 239, 245, 247, 248, 251, 260, 265, 266, 267, 268, 269, 275, 278, 289, 309, 311, 318, 325

aprendizagem escolar 221

aspectos jurídicos da deficiência 21

Atendimento Educacional Especializado 21, 42, 45, 87, 100, 149, 150, 151, 155, 157, 158, 165, 195, 196, 239, 270, 271, 321

atendimento escolar especial 44

autismo 22, 130, 157, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 264, 266, 269, 279

avaliação educacional 65, 72, 267, 268, 281

C

capacitação de professores 37

capacitismo 21

cenários educacionais 92

certificação 35

classes especiais 44, 157

classes regulares 245

comunicação 45, 64, 83, 98, 160, 183, 184, 221, 244, 245, 248, 251, 252, 260

comunidade acadêmica 25, 59

comunidade escolar 47, 131, 137, 138, 172, 173, 186, 290, 304

constituição de sujeitos 173

contexto educacional inclusivo 34

contextos educacionais 15, 19, 22, 91

cooperação técnica 33, 39, 40, 47

cooperações bilaterais Sul-Sul 47

cooperações internacionais 46

cortes de recursos públicos 54, 69

cultura 14, 32, 34, 86, 88, 99, 160, 183, 262, 289, 299, 301, 302, 304, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 319, 321

currículo 33, 34, 135, 149, 154, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 186, 191, 195, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 218

currículos 40, 154, 160, 164, 167

D

Declaração de Salamanca 31, 35, 48

Declaração dos Direitos Humanos 31, 44, 50

deficiência 16, 21, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 92, 96, 98, 102, 130, 131, 132, 150, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 172, 179, 183, 184, 202, 242, 252, 264, 265, 270, 272, 273, 280, 281, 323

deficiência visual 65, 66, 72, 202

desigualdades educacionais 48

despreparo dos professores 36
diferenças 16, 17, 33, 66, 88, 102, 132, 194, 216, 275, 280
direito humano 31
disciplina de Libras 45
discursos inclusivos 21, 273
diversidade 36, 56, 114, 146, 163
docência 127, 211, 233, 235, 262, 273, 277, 280, 321
documentos curriculares 34, 50

E

Educação a Distância 21, 325
Educação Básica 21, 44, 87, 166, 214, 268
educação bilíngue 77, 78, 80, 81, 221, 222, 225, 226, 310, 312, 324
Educação Comparada 33
educação de surdos 12, 22, 23, 77, 78, 84, 89, 211, 212, 213, 217,
222, 225, 226, 228, 303, 309, 311, 322, 324
educação do campo 44
Educação Especial 9, 15, 19, 21, 22, 23, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 44,
45, 46, 48, 49, 56, 65, 69, 71, 86, 87, 91, 92, 95, 100,
101, 107, 122, 124, 127, 129, 130, 145, 149, 150, 166,
167, 202, 206, 207, 211, 227, 233, 234, 254, 259, 260,
263, 264, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275,
280, 301, 321, 322, 323, 324, 325
Educação Inclusiva 21, 44, 46, 48, 49, 50, 94, 130, 145, 149,
150, 166, 206, 227, 234, 254, 269, 274, 275, 323,
324, 325
educação superior 11, 21, 44, 51, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 273, 280

eficiência 17, 86
empoderamento 36, 243, 244, 255
ensino médio 37, 215, 263, 268, 278
ensino primário 40
ensino superior 37, 45, 60, 61, 65, 71, 262
escola inclusiva 17, 132, 135, 137, 265, 271
escola pública 16, 192, 222, 247, 268
escolarização 21, 32, 45, 77, 86, 91, 102, 115, 124, 128, 139, 150, 154,
156, 157, 161, 162, 165, 234, 237, 242, 245, 251, 254,
255, 265, 266, 268, 269, 273, 278, 279, 287, 310

escolas especializadas 44

escolas inclusivas 38, 86, 94, 95
escolas regulares 36, 95, 96, 171, 235
especialização 40, 45, 46, 276
estado da arte 72
estado do conhecimento 53, 57, 69, 70
estratégias pedagógicas 100, 122, 186
estudantes com deficiência 39, 46, 63, 64, 67, 71, 102, 150,
273, 280
estudo comparado 33, 49
exclusão escolar 38
experiência 13, 18, 65, 101, 117, 153, 173, 174, 180, 181, 182, 209, 214,
215, 224, 225, 252, 265, 272, 277, 292, 315, 316, 319,
321, 322, 323, 324, 325
experiências educativas 21

F

família 12, 22, 23, 45, 80, 82, 99, 105, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 117,
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 132, 136, 176, 186,
234, 236, 237, 242, 243, 244, 245, 248, 251, 252,
255, 295, 321
filosofia da diferença 17
financeirização da educação superior 59
financiamento da educação superior 11, 53, 55, 61, 62, 71
fissuras 19, 80, 315, 317
formação continuada 34, 35, 39, 42, 45, 48
formação de professores 11, 18, 21, 22, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 205, 211, 212, 215, 217, 220,
225, 234, 240, 255, 262, 267, 271, 276
formação docente 37, 39, 204, 206
formação inicial 37, 40, 42, 45, 204, 264
formação profissional 32, 214, 238

G

gestão orçamentária 55
gestão pública 73

H

habilidades 12, 13, 17, 22, 36, 105, 107, 121, 122, 123, 124, 130, 189,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202,

- 203, 204, 205, 206, 217, 243, 244, 246, 247, 250,
255, 321, 325
- habilidades e competências 17
- história curricular 50
- I**
- implementação da educação inclusiva 38
- inclusão 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 29, 34, 35, 37, 38,
40, 41, 45, 46, 47, 51, 53, 54, 56, 57, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 80, 81, 88, 100, 107,
110, 111, 113, 114, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 144, 149, 154,
157, 164, 166, 169, 172, 179, 180, 204, 233, 234, 235,
242, 244, 246, 247, 254, 255, 259, 260, 262, 264,
265, 266, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276,
277, 278, 279, 280, 295, 321, 322, 324, 325
- inclusão educacional 21, 34, 204, 234, 235, 244, 265
- inclusão escolar 16, 38, 41, 45, 107, 110, 111, 113, 121, 122, 124, 127,
129, 130, 132, 144, 164, 166, 235, 262, 268, 269, 272,
273, 275, 276, 279, 280, 322
- inclusão social 68
- instituições de ensino superior 71
- integração 66, 217
- interdisciplinaridade 325
- intersetorialidade 146
- intervenção precoce 22, 243
- investigação 21, 40, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 65, 69, 77, 92, 94, 101,
127, 241, 259, 261, 263, 266, 268, 277, 289
- L**
- legislação educacional 64, 264
- Lei de Diretrizes e Bases 44, 48, 130
- Libras 45, 77, 81, 85, 87, 98, 135, 186, 213, 216, 217, 221, 222, 225,
226, 309, 311, 322, 323, 324
- licenciatura 45, 46, 241
- linha de ação 48
- linha de pesquisa 15, 16, 19, 91, 251, 259, 262, 276
- livros 53, 134, 203, 220, 250, 267, 279
- M**
- mestrado 15, 22, 23, 40, 43, 54, 62, 66, 234, 236, 238, 244, 250,
254, 255, 263, 265, 321, 324
- metodologias de pesquisa 17
- modalidade de ensino 16, 274
- modelo social da Deficiência 21
- N**
- necessidades educacionais especiais 42, 44, 48, 69, 267, 268
- necessidades específicas 32, 36
- normalização 16, 86, 99, 102, 136, 271, 275, 322
- Núcleo de Acessibilidade 54, 55, 63, 66, 69, 70, 71, 325
- P**
- paradigma neoliberal 17
- participação da comunidade 22
- participação da família 110, 112
- participação social 32
- permanência 35, 48, 54, 55, 56, 57, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72,
73, 87, 96, 131, 144, 217, 267, 268
- permanência estudantil 62, 65
- pesquisa comparativa 23
- pesquisa em educação 15, 127, 261, 324, 325
- Planejamento 48
- Plano Nacional da Área da Deficiência 36, 50
- Plano Nacional de Assistência Estudantil 55, 62
- Plano Nacional de Educação para Todos 42, 49
- pluralidade 23, 234
- pobreza extrema 31, 50
- política de inclusão 127, 273
- política educacional 87, 310
- política nacional 41, 43
- políticas de acesso 21, 63
- políticas de educação especial 15, 18
- políticas de educação inclusiva 15, 18, 87
- políticas de formação 35, 42, 48, 49
- políticas educacionais 16, 19, 80, 94, 262, 269, 279
- políticas públicas 21, 45, 48, 55, 61, 149, 152, 191, 204, 213, 288,
290, 294, 298

práticas discursivas 179, 270, 295, 302, 306, 308, 317
práticas educacionais 21, 100, 131, 191, 192, 193, 204, 205,
287, 289
práticas inclusivas 16, 205, 262, 274, 279
práticas institucionais 21
práticas pedagógicas 12, 21, 96, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154,
162, 163, 164, 167, 173, 185, 186, 224, 235, 264, 270,
273, 280, 316
produção de conhecimento 269
produção de sujeitos 18, 19, 24, 185, 289, 298, 325
Programa Nacional de Assistência Estudantil 57, 72
R
racionalidade neoliberal 21, 100, 175, 185
recursos públicos 54, 58, 59, 69
rede nacional 45

relações com a diferença 21

S

Serviço de Atendimento Educacional Especializado 21
singularidades 13, 16, 22, 130, 134, 145, 169, 173, 181, 182, 185, 220
sistema de ensino 44, 269, 279
subjetivação 19, 21, 138, 171, 173, 174, 181, 269, 270, 271, 272, 274,
279, 281, 287, 290, 301, 302, 303, 305, 313, 321, 322

T

Tecnologia Assistiva 42, 321
tecnologias Assistiva 22
tecnologias assistivas 85

U

universidades federais 54, 233, 254

WWW.PIMENTACULTURAL.WWW



CENÁRIOS, PRÁTICAS E CONTEXTOS DE PESQUISA NA LINHA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIFERENÇA – PPGE/UFSM

