



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Letícia Felix Siébra

**A escolarização de alunos com deficiências múltiplas matriculados no
Ensino Fundamental I:
reflexões sobre a atuação das políticas de educação inclusiva**

Duque de Caxias

2024

Letícia Felix Siébra

A escolarização de alunos com Deficiências Múltiplas matriculados no Ensino Fundamental I: reflexões sobre a atuação das políticas de educação inclusiva

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Duque de Caxias

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

Ficha catalográfica enviada pelo bibliotecário após a revisão da dissertação

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Letícia Felix Siébra

A escolarização de alunos com deficiências múltiplas matriculados no Ensino Fundamental I: reflexões sobre a atuação das políticas de educação inclusiva

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 16 setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Ivan Amaro

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Débora Dainez

Universidade Federal de São Carlos

Duque de Caxias

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha, Maria.
Sua existência me convida a amar de muitos modos diferentes.
Obrigada filha, por ser exatamente como é!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de luz e sabedoria. Obrigada por seu amor incondicional!

A minha filha, Maria. Ser sua mãe é motivo de muita alegria. Obrigada por ser tão compreensível e entender minhas ausências durante a construção deste trabalho. Você me ensinou que o nome “paralisia” não combina com você. Você é movimento! Veja: nada está parado. De minha parte, sigo aprendendo sobre o mundo com você. Meu desejo é que você possa existir em toda a sua potencialidade!

Ao meu esposo, Adielson, pois, quando eu achei que não seria capaz, você me ajudou a ver o contrário. Obrigada por sempre acreditar em mim! Agradeço por estar comigo nessa jornada incrível que é criar a nossa Maria.

Aos meus pais, Margareth e Raimundo. Faltam palavras para agradecer o tanto que fizeram e fazem por mim. Eu não seria capaz de nada do que desejo se vocês não tivessem acreditado e investido em mim. Obrigada pelo amor imenso e por me deixarem ir sabendo que posso sempre voltar. Eu amo vocês!

A minha querida irmã, Natália, por ser parceria e calma. Das poucas certezas que tenho dessa vida, você é uma delas!

Aos meus amigos, familiares e à minha sogra pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente, obrigada por não deixarem de me oferecer carinho e boas energias para que eu pudesse concretizar este trabalho. Em especial agradeço a minha prima Mariana por estar uma vida inteira ao meu lado, me ouvindo, acolhendo e ajudando sempre que preciso.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza por confiar em mim. Agradeço pelas orientações, pela paciência e por sua generosidade comigo e com Maria. Ser mãe de uma criança com deficiência exige muito tempo e dedicação e você nos acolheu e respeitou de tal modo que Maria também sentiu seu cuidado com a gente. Serei eternamente grata!

A banca examinadora, Prof.^a Dra. Débora Dainez e Prof. Dr. Ivan Amaro, por tão gentilmente terem aceito o convite de participar deste trabalho. Obrigada pelas valiosas contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças, agradeço por ter sido tão bem recebida. Construir conhecimento com vocês fez toda diferença. Em especial, agradeço às minhas amigas Alessandra Nascimento e Letícia Alves, com vocês a jornada tornou-se mais leve e cheia de sorrisos.

À Capes – Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior pelo financiamento desta

pesquisa.

Às professoras que toparam participar desta pesquisa permitindo que eu entrasse em suas salas, igualmente agradeço a agente de apoio à inclusão e a direção da escola. Obrigada a todas pela parceria na construção deste trabalho.

Por fim, com enorme carinho agradeço também ao aluno participante desta pesquisa e a seu pai por estarem comigo nessa trajetória. Obrigada por confiarem em mim e nessa pesquisa. Vocês foram fundamentais!

A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

bell hooks

RESUMO

SIÉBRA, Letícia Felix. **A escolarização de alunos com deficiências múltiplas matriculados no Ensino Fundamental I**: reflexões sobre a atuação das políticas de educação inclusiva. 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

Esta dissertação tem como objetivo investigar como as políticas de Educação Especial atuadas uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ afetam as relações de ensino e os processos de escolarização de um aluno com deficiência múltipla. A pesquisa está pautada nos pressupostos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 1997; 2000; 2018; 2021) e, cientes das diferenças epistemológicas, em diálogo com os estudos sobre políticas educacionais de Stephen Ball e colaboradores (Ball, 1993; Ball *et al.*, 2021), especialmente sobre a teoria de atuação de políticas. Para tanto, a forma como atuamos envolveu a pesquisa documental e pesquisa com a escola. Os documentos estudados foram os textos das políticas nacionais, municipais e da escola, além dos documentos do aluno. Em relação a pesquisa com a escola, nossa forma de aproximação com a problemática do estudo foi a de observação/atuação junto ao aluno no cotidiano escolar, principalmente nas atividades na sala de aula regular, e serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para auxiliar a construção dos dados desta pesquisa, realizamos os registros em diário de campo, além de filmagens, fotografias e entrevistas semiestruturadas. Da investigação destacamos que a forma como as políticas são atuadas pode contribuir com o desenvolvimento e a escolarização dos alunos com deficiência múltipla ou reforçar as barreiras encontradas nos diferentes contextos da escola. Durante a pesquisa de campo percebemos as várias políticas que circulam no interior da escola. Além das políticas federais e municipais, tem também aquelas produzidas pela própria escola e professoras. Enfatizamos que, embora sejam muitos os desafios encontrados na construção de relações de ensino potentes com os alunos com deficiência, reiteramos a importância destes sujeitos estarem na escolar regular, que apesar dos desafios, mostrou-se um lugar que potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento. Igualmente, consideramos oportuno pensar a função social da escola enquanto local de produção de conhecimento com potencial de favorecer as vivências das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Escolarização. Políticas de educação especial. Teoria histórico-cultural.

Deficiência múltipla.

ABSTRACT

SIÉBRA, Letícia Felix. **The schooling of students with multiple disabilities enrolled in Elementary School I: reflections on the performance of inclusive education policies.** 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

This dissertation aims to investigate how the Special Education policies implemented in a public elementary school in a municipality in the Baixada Fluminense/RJ constitute the teaching relations and the schooling processes of a student with multiple disabilities. The research is based on the assumptions of the cultural-historical theory of human development (Vigotski, 1997; 2000; 2018; 2021) and, aware of the epistemological differences, in dialogue with the studies on educational policies of Stephen Ball and collaborators (Ball, 1993; Ball *et al.*, 2021), especially on the theory of policy action. To this end, the way we operate involved documentary research and research with the school. The documents studied were the texts of national, municipal and school policies, in addition to the student's documents. Regarding the research with the school, our way of approaching the problem of the study was that of observation/action with the student in the daily school life, especially in the activities in the regular classroom, *Atendimento Educacional Especializado - AEE* (Specialized Educational Service). To assist in the construction of the data for this research, we made records in a field diary, as well as filming, photographs and semi-structured interviews. From the investigation, we highlight that the way policies are implemented can contribute to the development and schooling of students with multiple disabilities or reinforce the barriers found in the different contexts of the school. During the field research, we noticed the various policies that circulate within the school. In addition to federal and municipal policies, there are also those produced by the school itself and teachers. We emphasize that, although there are many challenges encountered in the construction of powerful teaching relationships with students with disabilities, we reiterate the importance of these subjects being in regular school, which despite the challenges, proved to be a place that enhances learning and development. Likewise, we consider it appropriate to think about the social function of the school as a place for the production of knowledge with the potential to favor the experiences of people with disabilities.

Keywords: Schooling. Special education policies. Cultural-historical theory. Multiple Disability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura da Secretaria Municipal de Educação.....	71
Figura 2 – Roteiro para solicitação de Agente de Apoio à Inclusão.....	80
Tabela 1 – Quantitativo de alunos matriculados na Unidade Escolar.....	84
Tabela 2 – Mapeamento da estrutura física da escola.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos selecionados.....	39
Quadro 2 –	Quantitativo de trabalhos encontrados por categoria.....	40
Quadro 3 –	Relação de trabalhos selecionados para a categoria Tecnologia Assistiva.....	41
Quadro 4 –	Relação de trabalhos selecionados para a categoria Práticas Pedagógicas.....	42
Quadro 5 –	Relação de trabalhos selecionados para a categoria função social da escola.....	44
Quadro 6 –	Relação de trabalhos selecionados para a categoria relações de ensino.....	46
Quadro 7 –	Relação de trabalhos selecionados para a categoria formação de professores.....	47
Quadro 8 –	Categorias apresentadas por Ball <i>et al.</i> (2021) para a teoria de atuação de política que reverberam nesta pesquisa.....	56
Quadro 9 –	Estratégias de aproximação com o campo de pesquisa.....	57
Quadro 10 –	Programas que constituíram a PNEEPEI.....	65
Quadro 11 –	Principais documentos.....	73
Quadro 12 –	Documentos e Diretrizes políticas.....	74
Quadro 13 –	Algumas metas para a educação especial no município de Duque de Caxias.....	75
Quadro 14 –	Relação dos níveis e modalidades de ensino oferecidos na Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto.....	86
Quadro 15 –	Recorte da listagem de políticas atuadas na escola	98
Quadro 16 –	Categorias de análise, núcleos conceituais e políticas atuadas.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Agente de Apoio à Inclusão
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CA	Comunicação Alternativa
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAP	Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEE	Coordenadoria de Educação Especial
CePeM	Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COTRAN	Coordenadoria de Transporte Escolar
DMu	Deficiências Múltiplas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GE	Grupo de Estudo
GEDH	Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LED	Laboratório Educação e Diferenças
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OE	Orientação Educacional
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PC	Paralisia Cerebral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAGP	Subsecretaria de Administração e Gestão de Pessoal
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUPED	Subsecretaria Pedagógica
SUPLAN	Subsecretaria de Planejamento
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Treinamento e Capacitação Técnica
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
UE	Unidades Escolares
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: AS POLÍTICAS ATUADAS NA ESCOLA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	24
1.1	Desenvolvimento humano e relações de ensino: reflexões sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência a partir da teoria histórico-cultural.....	24
1.1.1	<u>Desenvolvimento humano a luz da teoria histórico-cultural.....</u>	24
1.1.2	<u>Dialogando com os conceitos de meio e vivência/perejivânie.....</u>	25
1.1.3	<u>As relações de ensino e a compensação social da deficiência.....</u>	27
1.2	Atuação das políticas na escola: reflexões sobre a dimensão política do meio.....	31
2	REVISÃO DA LITERATURA: ANALISANDO AS PESQUISAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	36
2.1	Conceituando Deficiências Múltiplas.....	36
2.2	Dialogando com as pesquisas: revisão da literatura.....	37
2.3	Análise da revisão da literatura.....	48
3	CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: AS POLÍTICAS NA/DA ESCOLA.....	51
3.1	Aspectos teóricos, metodológicos e analíticos: princípios da teoria histórico-cultural em diálogo com a teoria de atuação política.....	52
3.1.1	<u>A pesquisa na teoria histórico-cultural.....</u>	53
3.1.2	<u>Teoria de atuação política como referencial analítico.....</u>	55
3.1.3	<u>Estratégias de aproximação com o problema de pesquisa.....</u>	57
3.2	Os contextos da pesquisa: das políticas à escola.....	61

3.2.1	<u>Contexto federal: a política de escolarização dos alunos com deficiência.....</u>	61
3.2.1.1	Programas que constituíram a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	64
3.2.1.2	Questões centrais para análise.....	69
3.2.2	<u>Contexto municipal: a política de escolarização dos alunos com deficiência em Duque de Caxias.....</u>	69
3.2.2.1	Questões para análise.....	81
3.3	Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto.....	81
3.3.1	<u>Um pouco da história.....</u>	81
3.3.2	<u>De área rural a centro urbano: como está a escola hoje.....</u>	83
3.3.2.1	Projeto Político Pedagógico.....	85
3.3.3	<u>Os espaços físicos da escola.....</u>	87
3.3.3.1	Sala de aula regular: apresentação e composição da turma.....	87
3.3.3.2	Sala de Recursos Multifuncionais: organização e funcionamento.....	87
4	O PROCESSO VIVIDO: ANALISANDO OS PONTOS CENTRAIS DA PESQUISA.....	89
4.1	Movimentos iniciais na escola.....	89
4.2	Etapa de imersão.....	92
4.3	Apresentando os principais sujeitos do estudo.....	93
4.3.1	<u>O aluno participante da pesquisa.....</u>	93
4.3.2	<u>As professoras.....</u>	95
4.4	Construindo os dados da pesquisa.....	97
4.5	Análises dos eixos centrais da pesquisa.....	99
4.5.1	<u>Sobre o uso do uniforme escolar.....</u>	99
4.5.2	<u>Práticas Pedagógicas no contexto da sala de aula regular: o aluno aprende?.....</u>	103
4.5.3	<u>O Serviço do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização.....</u>	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – Pauta da entrevista realizada com a professora do Atendimento Educacional Especializado.....	132

APÊNDICE B – Pauta da entrevista realizada com a Agente de Apoio à Inclusão.....	134
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	136
ANEXO B – Parecer do Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e formação Continuada / SME-DC.....	140
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de idade.....	141
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal.....	143
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Criança e Adolescente.....	145

INTRODUÇÃO

Nos tornamos nós mesmos através dos outros.

Lev Vigotski

Essa proposta de pesquisa¹ emerge de inquietações vivenciadas acerca do processo de escolarização de alunos com deficiência múltipla, desde a matrícula até a sua permanência e aprendizagem na escola regular. Essas vivências se deram a partir da minha experiência enquanto professora e mãe de uma menina com deficiência.

Inclusive, tornar-me mãe foi um dos fatores que me fizeram elaborar este projeto antes mesmo que ele estivesse escrito. Foi no dia a dia, na maternagem com Maria, minha filha e criança com deficiência, que pude vivenciar diversas situações que impactam no desenvolvimento infantil.

Maria nasceu em 2016 e no ano seguinte recebemos o diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC)². Desde os três meses de vida percebemos a diferença entre os movimentos do lado esquerdo e direito de seu corpo, mas o pediatra alegava que ela era canhota. Passados alguns meses, notamos que esta diferença estava acentuando, então, procuramos um neurologista que solicitou alguns exames e já orientou sobre a realização de terapias, indicando a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR, 2025)³. Lá, Maria iniciou, aos oito meses de vida, os serviços de terapia ocupacional, fisioterapia, além da utilização de órteses no pé e no braço, mesmo sem ter um diagnóstico.

Simultaneamente, descobrimos a Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação⁴, onde realizamos diversos outros exames e consultas até chegarmos ao diagnóstico de Paralisia Cerebral. No início do processo clínico, a Rede Sarah nos ofereceu um minicurso com quatro aulas para nos orientar sobre as possíveis intercorrências que poderiam (ou não) ocorrer durante

¹ Esta pesquisa foi realizada com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² Segundo a Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde, a Paralisia Cerebral (PC) “é caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, envolvendo o movimento e a postura do corpo” (Varella, 2019).

³ A ABBR é uma entidade privada que presta serviços de reabilitação e oficina ortopédica através de planos de saúde e convênios com o SUS. Esse espaço teve um papel bastante importante no movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência (Lanna Junior, 2010).

⁴ A Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, conhecida como Rede Sarah, é composta por nove unidades distribuídas em diversas capitais brasileiras. O hospital dispõe de tecnologia avançada e profissionais experientes no atendimento a pessoas com deficiência, realiza serviços de investigação, acompanhamento médico e oferece diversas terapias aos seus pacientes. A Rede é mantida financeiramente com recursos do Governo Federal e todos os atendimentos são realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Sarah, [2024]).

a vida de uma pessoa com PC. Além disso, participamos de encontros mediados por fisioterapeutas, pediatras e psicopedagogas, juntamente com outras mães e crianças que possuíam o mesmo diagnóstico, para que conseguíssemos realizar algumas ações de suporte ao trabalho terapêutico em casa.

Com um ano de idade, precisamos colocar Maria na creche e pesquisamos seis espaços da rede privada no município de Duque de Caxias – local em que residimos. Um dos nossos critérios era que fosse um lugar com oferta de atividades potentes para o desenvolvimento dela. Quando decidimos a creche que mais se adequava ao que buscávamos, comunicamos o interesse na vaga e contamos sobre o diagnóstico de Maria. Para nossa surpresa, a funcionária da escola informou que não havia mais vaga, nos questionando se o espaço daquela creche seria realmente bom para Maria, tendo em vista o seu diagnóstico. A educadora perguntou ainda se o médico havia liberado sua ida para a creche e se tínhamos uma declaração médica com essa informação. Respondemos que não havia nenhuma contraindicação para que Maria frequentasse a escola e que, ao contrário disso, o contato com outras crianças favoreceria o seu desenvolvimento. De qualquer forma, não conseguimos a vaga e cerca de um mês após o ocorrido, uma conhecida conseguiu vaga para a filha, que possui a mesma idade de Maria, reforçando o real motivo da recusa de vaga para nossa filha.

Além da angústia sofrida nesse momento, para mim era inconcebível ter que entregar uma declaração médica para que minha filha pudesse frequentar a creche, tendo em vista a sua deficiência. Hoje, vejo nessa situação a forte presença de um modelo médico de deficiência e de educação com marcas do capacitismo, que ainda estão enraizados nos discursos e nas ações das escolas. Vale dizer que Maria possui poucos comprometimentos e, naquela etapa de sua vida, sequer aparentava ter alguma deficiência, o que nos faz refletir sobre o enorme desafio que as famílias de crianças com deficiências mais severas passam para encontrar escolas que as acolham.

A partir do modelo médico, a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, onde a lesão orgânica é a principal característica do sujeito e, nesse sentido, são necessárias intervenções médicas, desconsiderando fatores externos, como as interações sociais, por exemplo. Essa abordagem baseia-se em uma visão clínica que orienta para ações que ignoram as diversas formas de participação na vida em sociedade. Diniz *et al.* (2009, p. 68) pontuam que “no modelo biomédico da deficiência, um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas”. Em suma, nessa concepção, o corpo com deficiência é um corpo doente, incompleto e improdutivo.

Nessa mesma perspectiva, o capacitismo se configura pela lógica de que a pessoa com deficiência é incapaz de trabalhar, de estar na escola e até mesmo de tomar decisões sobre a própria vida. Portanto, essa forma de preconceito valoriza a deficiência em detrimento das potencialidades dos indivíduos. Mello (2016, p. 3272) sublinha que o capacitismo “alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade”. E, para Santos (2020, p. 12), “a opressão capacitista está inserida em uma lógica social produtivista ancorada em uma perspectiva individualista que pressupõe uma suposta igualdade em uma sociedade que é atravessada por diversas formas de preconceito”. Percebemos, a partir dessas colocações, a forte presença do capitalismo, que ao impor urgência na velocidade do tempo e na produção, classifica os corpos “não produtivos” como “não eficientes”. Com isso, “pensar no capacitismo enquanto opressão é pensar nele como resultado de uma sociedade salarial que limita a existência humana a uma função produtiva” (Santos, 2020, p. 12).

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 1996, p. 58). Enquanto professora, apesar de possuir pouca experiência em sala de aula, percebo a importância de estar sempre em movimento. Concluí minha graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2012. Em 2015, terminei a Pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Recordo que, próximo ao fim do curso, cheguei a me questionar sobre a finalidade desta pós-graduação em minha vida, visto que não me sentia mais tão atraída por atuar na área. Porém, com o nascimento de Maria e a descoberta da deficiência, relembrei das aulas da pós-graduação. Refleti sobre como foi importante estudar sobre as diversas questões que envolvem as famílias de crianças com alguma deficiência. Embora o momento da descoberta traga muitas incertezas e até mesmo a negação dos fatos, os estudos desenvolvidos no curso da psicopedagogia me ajudaram a ter mais sabedoria nesse momento da vida e mais clareza quanto as infinitas possibilidades de desenvolvimento das crianças com o diagnóstico de Paralisia Cerebral. E, mais do que isso, a entender que um diagnóstico é apenas um diagnóstico e que cada criança é única, é humana e nem um pouco exata.

Neste contexto, o modelo social de deficiência foi e ainda é fundamental para o entendimento das diversas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. Com base nesse modelo, o foco da deficiência não é o fator biológico, mas sim as barreiras que impedem a participação das pessoas na vida em sociedade. Essa concepção reconhece a existência das diferenças como característica da humanidade, o que não significa ignorar a necessidade de

reabilitação e acompanhamentos médicos, mas reforça a importância de valorizar a diversidade nas formas de ser e estar no mundo, conforme apontam Diniz *et al.* (2009, p. 73) ao mencionar o “reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade humana”. Dessa forma, as barreiras sociais, ao ignorarem a diversidade de corpos, levam a experiência da desigualdade. Hoje não cabe mais pensar que, para proporcionar uma vida digna às pessoas com deficiência é necessário apenas a oferta aos serviços médicos, mas é imprescindível a eliminação das barreiras de acesso a ambientes acessíveis a todos os corpos (Diniz *et al.*, 2009).

A partir dessas vivências, como mãe e professora, acredito que minhas experiências não podem terminar em mim mesma e na minha filha, mas precisam favorecer nossos pares, para juntos enfrentarmos as barreiras que impactam no desenvolvimento das crianças com deficiência, bem como fortalecer seus direitos por meio da educação.

Por fim, um terceiro motivo que me instigou a desenvolver este estudo, foi o fato de não encontrarmos muitas pesquisas sobre a temática das Deficiências Múltiplas⁵ no âmbito da educação, conforme observamos na revisão da literatura realizada para fins desta pesquisa (*vide* Capítulo 2), fator reiterado por diversos autores: existe a necessidade de mais estudos que aprofundem o debate sobre a escolarização desses sujeitos. Percebemos que ao utilizar o termo “Paralisia Cerebral” encontramos majoritariamente trabalhos voltados para a área da saúde, enquanto “Deficiência Múltipla” relacionava-se mais as áreas humanas.

Cabe lembrar que o acesso a espaços formais de educação é um direito fundamental de toda criança conforme previsto em diversos documentos, tais como: Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Considerando que a escola é marcada pela diversidade, a apropriação cultural possível nesse espaço viabiliza condições para o desenvolvimento humano.

Diante desses apontamentos, o objetivo geral deste estudo é investigar como as políticas de Educação Especial atuadas em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias afetam as relações de ensino e os processos de escolarização de um aluno com Deficiências Múltiplas.

Sendo objetivos específicos:

- a) Mapear as diretrizes políticas nacionais e municipais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- b) Mapear as políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação

⁵ Para fins deste trabalho entendemos Deficiência Múltipla como um “conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (Brasil, 2006, p. 11).

Inclusiva atuadas na escola, considerando as traduções e interpretações das políticas nacionais e municipais;

c) Analisar como as políticas atuadas afetam as relações de ensino e o processo de escolarização de um aluno com Deficiência Múltipla.

Para tanto, este estudo está ancorado na teoria histórico-cultural proposta por Vigotski (1997), que defendeu a ideia de que o desenvolvimento de crianças com deficiência está sob a égide das mesmas leis gerais de desenvolvimento das crianças sem deficiência. Ainda, ao tratar da relação dialética entre a vivência do sujeito e o papel do meio neste processo, afirma que a diversidade amplia as formas da produção da cultura, enfatizando a contribuição que cada uma oferece para a sociedade (Vygotsky, 1997). A centralidade da dimensão histórica e cultural na constituição dos sujeitos propiciará a análise criteriosa do desenvolvimento do aluno, bem como das relações de ensino ocorridas no cotidiano da escola.

Fundamentadas na teoria histórico-cultural, compreendemos o desenvolvimento humano a partir do entrelaçamento entre os fatores biológicos e culturais. Destacamos a complexidade do desenvolvimento e as reais oportunidades para sua realização nas condições de vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, ressaltamos a educação como um local privilegiado para as relações sociais e o trabalho coletivo. Reforçamos que o foco não é pensar a escola como espaço que desenvolve seus alunos, mas, por meio dela e das interações sociais, é possível construir práticas pedagógicas nas quais a aprendizagem alavanque o desenvolvimento de seus alunos (Souza *et al.*, 2015).

Já os conceitos de meio e vivência/*pereživânie* são fundamentais para que possamos compreender a importância das interações sociais no processo de escolarização dos sujeitos, bem como, nos levam a pensar sobre as relações de ensino construídas no cotidiano da escola e como estas afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiências múltiplas.

E ainda, a compensação social da deficiência, constructo amplamente trabalhado por esse autor, também está presente em nosso estudo. Segundo Dainez e Smolka (2012, p. 5), a compensação é “a produção de uma ação que torna possível a criação de novas possibilidades de participação social, ativa e integral da pessoa na sociedade”.

Dessa forma, a partir das proposições de Vigotski (1997), percebemos um grande potencial para pensarmos o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Por isso, propomos, neste estudo, olharmos para o processo de desenvolvimento a partir das relações de ensino e

das práticas pedagógicas realizadas com um aluno com deficiência múltipla no contexto da escola.

Com a intenção de compreendermos como as políticas que são atuadas nos contextos da escola afetam o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, trazemos o diálogo com o sociólogo Ball *et al.* (2021) para nortear nossos estudos sobre política e, dessa forma, nos auxiliar a entender a dimensão política do meio.

Segundo Ball *et al.* (2021, p. 25), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos [...]”. Nessa perspectiva, as políticas se movem e são modificadas a partir da atuação dos sujeitos.

Embora as diferenças epistemológicas pareçam latentes, nos chamam ainda mais atenção os pontos de diálogo possíveis entre a dimensão política no desenvolvimento humano. Por exemplo, pensar como as políticas atuadas na escola proporcionam reflexões acerca dos estudos de processos de mudança e transformação dos sujeitos e das relações de ensino.

Em relação às questões teórico-metodológicas, é preciso explicitar que esta pesquisa está inserida em um projeto de pesquisa coletivo, coordenado pela professora Flávia Faissal de Souza, denominado “Políticas de Educação, Relações de Ensino e Condições de Desenvolvimento dos Alunos com Deficiência na Escola”, desenvolvido no Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH). A proposta do estudo guarda-chuva é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ. Para tal, desde a sua concepção o estudo vem sendo desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC) e com a escola indicada pela Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da SMEDC.

Vale dizer que a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e aprovado pelo parecer 5.790.190. Ainda foi necessário encaminhar a proposta para o Comitê de Ética da SMEDC, a Sala Paulo Freire, Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada, tendo sido aprovada pelo parecer nº 22/22, de 22 de dezembro de 2022 (Duque de Caxias, 2022a).

Nossa entrada na escola se deu em fevereiro/23, com a realização de conversas iniciais e apresentação da proposta e pesquisa para a direção da escola e para as orientadoras. Contudo, foi no mês de março que efetivamente iniciamos as observações, mapeamento da estrutura

física, do corpo de funcionários e alunos, de documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação (SME).

A pesquisa com a escola partiu de um estudo exploratório com a intenção de nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa e demais atores. Como forma de aproximação da problemática, para a segunda etapa realizamos a observação/atução na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular, com um aluno com deficiência múltipla matriculado, pois acreditamos que essa técnica permite a inserção do pesquisador no ambiente investigado contribuindo para a compreensão das políticas e das relações de ensino atuadas na escola.

Os registros das observações realizadas na escola foram realizados por meio do diário de campo, videogravação, audiogravação e fotografia. Nosso foco direciona-se para as relações interpessoais; atividades propostas e realizadas; recursos humanos e materiais; espaço físico; e acessibilidade. Além disso, observaremos as políticas de Educação Especial atuadas na escola.

Também nos valem da realização de entrevista com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e com a Agente de Apoio à Inclusão. Optamos por esse procedimento enquanto uma das etapas que compõe a construção desta pesquisa, pois, assim como Molon (2008, p. 59), entendemos que através dessa estratégia “busca-se um engajamento comprometido com a experiência do sujeito nas suas relações intersubjetivas e nas suas práticas sociais”.

Nessa perspectiva, a realização desta pesquisa em Duque de Caxias possui significado singular, dado que a cidade se configura como território periférico, o que impacta nas condições sociais do desenvolvimento. De acordo com D’Andrea (2020), o conceito de periferia pode ser pensado pelas dimensões quantitativa e qualitativa. A primeira delas refere-se aos “limites geográficos e dados socioeconômicos” (D’Andrea, 2020, p. 26), ou seja, os elementos *pobreza* e *distância* são características importantes nesta discussão. Já a dimensão qualitativa não pode ser entendida pelo “reconhecimento de uma posição comum na produção econômica, mas pelo compartilhamento de costumes, modos de vida e condições sociais em determinados territórios” (D’Andrea, 2020, p. 25), tais experiências não são exatamente as mesmas, mas possuem certa proximidade entre elas.

Sublinho ainda, que a realização desta pesquisa em Duque de Caxias possui grande relevância particular, uma vez que foi neste município que nasci e resido até hoje com minha família. Também foi aqui que vivenciei toda minha trajetória escolar e acadêmica. Deste modo, é neste território que venho me constituindo enquanto pessoa que é mãe, professora e pesquisadora.

Ademais, acreditamos que a construção deste tipo de estudo pode se desdobrar em debates que contribuam para a elaboração de políticas públicas, reforçando sua relevância

social. É nesse sentido que luto, pesquiso e escrevo em direção a uma educação em que cada criança possa ser, estar e aprender em uma escola comum.

Vale pontuar que este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro deles, abordaremos conceitos que norteiam esta pesquisa. A partir de estudos Vigotskianos, falamos sobre desenvolvimento humano, compensação social da deficiência, a relação entre meio e vivência/*pereživânie*; além dos conceitos de política e a teoria de atuação, conduzidos por Ball e colaboradores.

No segundo capítulo trazemos a revisão da literatura sobre deficiências múltiplas, relações de ensino e escolarização. Analisamos os trabalhos encontrados dos anos 2000 a 2022 e que abordam a deficiência a partir da concepção de direitos humanos. Para tanto, recuperamos as produções científicas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Capes Periódicos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Essas bases foram selecionadas, pois possuem grande relevância na área. No mesmo capítulo, destacaremos ainda os principais conceitos Vigotskianos abordados nas produções selecionadas.

Já o terceiro capítulo dedicamos à pesquisa de campo. Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Duque de Caxias, com um aluno com deficiência múltipla matriculado e frequentando a sala regular e a Sala de Recursos Multifuncionais.

Por fim, o quarto capítulo foi dedicado a análise dos dados construídos durante a pesquisa, com base no referencial teórico-metodológico já mencionado. Assim, tratamos minuciosamente todo o processo da pesquisa de campo, com a finalidade de responder as questões trazidas inicialmente e, ainda, possibilitar novas reflexões sobre o tema dissertado.

1 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: AS POLÍTICAS ATUADAS NA ESCOLA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Neste capítulo, abordaremos a relação das políticas atuadas na escola com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiências múltiplas. No primeiro momento tratamos do desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski, pois, assim como este autor, entendemos o desenvolvimento humano como um processo constituído nas relações sociais. No segundo momento, nos valendo dos estudos de Vigotski no campo da pedologia e defectologia, dialogaremos sobre os conceitos de relações de ensino, mediação pedagógica e compensação social da deficiência. Também trazemos para o diálogo os conceitos de política e a teoria de atuação de política, elaborados por Ball e colaboradores, a fim de compreendermos como as políticas que são atuadas nos contextos da escola afetam o desenvolvimento humano.

1.1 Desenvolvimento humano e relações de ensino: reflexões sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência a partir da teoria histórico-cultural

1.1.1 Desenvolvimento humano a luz da teoria histórico-cultural

Para delinear-mos de forma contextualizada a maneira como entendemos os sujeitos participantes desta pesquisa trazemos a concepção de desenvolvimento humano cunhada por Vigotski e colaboradores em seus estudos.

Vigotski (2018) inicia os estudos sobre o desenvolvimento humano no início do século XX, em um contexto atravessado por conflitos de uma década que ficou marcada na história da União Soviética, da revolução Russa a era Stalin. O regime vigente naquele período impôs restrições às produções científicas durante a década de 1930, cenário que impactou as produções de Vigotski (2018). Apesar de o teórico não ter interrompido seus estudos, alguns de seus registros se perderam, o que representa um desafio para as pesquisas da teoria histórico-cultural (Vigotski, 2018; Van Der Veer; Valsiner, 2009).

Sua teoria possui fundamentos do materialismo histórico-dialético buscando explicar como se constitui a vida humana. Nessa direção, Van Der Veer e Valsiner (2009) elucidam que Vigotski propõe uma perspectiva de desenvolvimento humano de cunho social. Enfatizam, com base no mesmo autor, que o fator biológico não é determinante na vida dos sujeitos, muito embora não descarte sua importância. Nesse sentido, Vigotski (2018) elabora a ideia da

sociogênese do desenvolvimento humano, ou seja, as funções psicológicas superiores possuem sua matriz no social e não no biológico: “o social não só auxilia as condutas do indivíduo como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica” (Dainez; Smolka, 2014, p. 10).

Salientamos então, que, para Vigotski (2018), o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais em que o sujeito participa. Assim sendo, a complexidade dos postulados desse autor está no entrelaçamento entre os fatores biológicos e culturais e nas experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, cabe reforçar a dinamicidade do processo de desenvolvimento, que pode ocorrer de formas diversas em cada indivíduo, de acordo com as experiências pessoais e suas relações com o meio (Vigotski, 2018). Dito isso, no subitem a seguir abordaremos mais minuciosamente os conceitos de meio e vivência/*pereživânie*, a partir das ideias desse autor e seus colaboradores.

1.1.2 Dialogando com os conceitos de meio e vivência/*pereživânie*

Consideramos de suma importância explorar os conceitos de meio e vivência/*pereživânie*⁶ propostos por Vigotski (2018) em suas produções. Tais conceitos nos dão as bases necessárias para entender o papel fundamental das interações sociais e nos convidam a pensar na construção das relações de ensino e do processo de escolarização na contemporaneidade.

O conceito de vivência/*pereživânie* é central para entendermos o desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana. Em seus estudos sobre Pedologia⁷, Vigotski (2018) aponta vivência/*pereživânie* enquanto uma unidade de análise para compreender a relação da criança com o meio. “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...], e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78). Conforme esse mesmo autor pontua, para compreender o papel do meio é necessário considerar a relação entre a criança e o meio (Vigotski, 2018). Assim, essa relação produz os sentidos e significados que constituirão as experiências da criança.

⁶ Palavra de origem russa sem tradução definida para o português, porém, segundo os textos sobre pedologia de Vigotski, refere-se à vivência, experiência (Vigotski, 2018).

⁷ Nos anos 1930, Vigotski proferiu sete conferências denominadas “Fundamentos de Pedologia”, donde a Pedologia é uma ciência que estuda o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2018).

Na perspectiva de desenvolvimento humano trazida por Vigotski (2018), a relação entre o meio e o sujeito configuram um caráter inovador no que diz respeito a constituição das funções psicológicas superiores. Para o autor, o desenvolvimento infantil, ou seja, o humano, é um processo histórico, contudo, não se organiza conforme o tempo cronológico, segundo ele: “O ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre [...], não coincidem com o ritmo do tempo” (Vigotski, 2018, p. 18). Dessa forma, o tempo não é constante.

Outro pressuposto de Vigotski é a irregularidade com que o desenvolvimento ocorre, uma vez que dependerá da forma como cada criança vivencia e se apropria das suas experiências. Desse modo, até as crianças com a mesma idade e no mesmo ambiente podem desenvolver-se de maneiras distintas. Vemos então que, para Vigotski (2018), não é a idade que determina o desenvolvimento dos sujeitos, mas as vivências e as relações com o meio. Com base nisso, afirmamos que o meio é fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018).

O autor pontua que “o desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem” (Vigotski, 2018, p. 35). Se o desenvolvimento ocorre a partir de suas vivências e sua relação com o meio, é possível afirmar que o meio não é determinante, mas proporciona que cada um vivencie suas experiências de forma subjetiva. Nesse sentido, destacamos que a relação sujeito e meio é dialética. Ao mesmo tempo em que o meio constitui o sujeito, o sujeito se modifica e também constitui o meio.

Identificamos as categorias social e cultural como fundamentais para entender os postulados de Vigotski. O social e o cultural na obra do autor elucidam seu pensamento sobre o homem como um ser social. Dessa forma, as funções psicológicas se dão por meio da linguagem e da mediação semiótica, pressupostos que contribuem para os estudos das relações sociais, sobretudo nas relações estabelecidas no ambiente escolar (Sirgado, 2000).

Assim, observamos que por meio da linguagem em seu sentido mais amplo, ou seja, não só de comunicação, mas de interação e construção de signos, é possível que os sujeitos imersos na cultura incorporem e alterem as funções orgânicas em culturais. Nesse sentido, filogênese e ontogênese⁸ articulam-se no processo de formação de um homem singular (Sirgado, 2000).

As autoras Souza *et al.* (2015) apontam que a linguagem viabiliza a significação do mundo histórico-cultural por meio da relação com o outro. Com isso, podemos compreender “que a atividade humana individual só se constitui na dinâmica das relações sociais” (Souza *et*

⁸ Filogênese: história da espécie humana; Ontogênese: história pessoal.

al., 2015, p. 21). Desse modo, as funções psicológicas superiores: memória, linguagem, pensamento, imaginação, reflexão, possuem sua matriz no social. Somos afetados pelo meio cultural. Nele, transformamos nossas ações e damos novos significados às vivências pessoais (Vigotski, 2000).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações entre o biológico, o histórico, o cultural e o social. É na dinâmica da vida que vamos constituindo nosso modo de ser e estar no mundo, sendo perpassados por inúmeras situações que ocorrem nas relações e que nos caracterizam como seres humanos e sociais.

No tocante a esse arcabouço teórico sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (2000) contribui especialmente com seus estudos na área da defectologia⁹. Dentro desse campo, um conceito amplamente trabalhado por ele foi a compensação social da deficiência, conforme nos apontam Dainez e Smolka (2014). Acreditamos que esse constructo contribui com as análises acerca dos processos de escolarização que propusemos discorrer nesta dissertação. Por isso, no subitem que se segue aprofundaremos a discussão sobre o conceito.

1.1.3 As relações de ensino e a compensação social da deficiência

Antes de adentrarmos no conceito de compensação social, achamos válido tratar sobre a concepção de deficiência a partir dos estudos vigotskianos. Para Vigotski (2021) a deficiência é concebida como uma forma diferente de ser, estar e vivenciar o mundo, e não como uma incompletude da pessoa. O autor criticou a defectologia defendida por alguns teóricos de sua época, pois eles partiam de uma abordagem meramente quantitativa, em que o desenvolvimento era medido e calculado antes mesmo de ser analisado qualitativamente, reduzindo-o “a uma expansão de funções orgânicas e psicológicas” (Vigotski, 2021, p. 148). Em oposição a essa concepção, Vigotski (2021) defende a defectologia contemporânea. De acordo com ele, essa ciência compreende que “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2021, p. 148). Com base nisso, a deficiência não é determinante na vida dos sujeitos, nem mesmo, necessariamente, impõe limitações ao seu desenvolvimento, mas pode servir como uma força impulsionadora de outras formas de desenvolver-se.

⁹ Defectologia era o termo utilizado para nomear os estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência no final do século XIX e no início do século XX (Dainez; Smolka, 2014).

A partir desses apontamentos, é possível dizer que a criança com deficiência se desenvolve por caminhos diferentes em relação às demais crianças, portanto, não é menos desenvolvida que elas e não possui menos capacidade de desenvolvimento. Nesse aspecto, sublinhamos que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças. Logo, “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas, distinguem a criança débil mental da normal” (Vigotski, 2021, p. 149).

Para Vigotski, o defeito não é mais importante do que as condições sociais em que o sujeito vive, é justamente na relação com o meio e com o outro que a deficiência se dá. Por isso, o defeito não é limitador, ele é um marcador biológico que pode implicar em novas formas de desenvolvimento, conforme pontuado por Vigotski (2021, p. 101):

por si mesmo, o defeito nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com algum defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos são dados os estímulos para sua superação. O desenvolvimento da aptidão, assim como o desenvolvimento do caráter, transcorre dialeticamente e é movido pela contradição.

Dessa forma, defeito e deficiência não devem ser entendidos em uma relação de causa e efeito. Sobre a dialética da deficiência, Dainez (2017) nos ajuda a compreender que ela pode se firmar como um déficit ou como propulsora de novas possibilidades de desenvolvimento, o que irá afetar esse processo são as condições sociais e relações estabelecidas entre sujeito e meio.

Vigotski (2021, p. 147) diz que o defeito possui um duplo papel no desenvolvimento da personalidade da criança: “por um lado o defeito é o menos, a limitação, a retração do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldade, estimula um movimento elevado e intenso para diante”, afirmamos assim, que o defeito se torna a *força motriz* para o desenvolvimento da personalidade, por isso é primordial entendermos que “todo defeito cria os estímulos para a realização de compensação” (Vigotski, 2021, p. 152).

O conceito de compensação social está atrelado às possibilidades de transformação das condições sociais. Assume-se, portanto, que as barreiras encontradas pelos indivíduos com deficiência estão relacionadas às desigualdades na estrutura e nos comportamentos presentes na sociedade. Assim, reforçamos que a “desigualdade entre os homens não emana das incapacidades biológicas” (Dainez; Freitas, 2018, p. 147).

Nessa perspectiva, a compensação social, por meio do desenvolvimento cultural é a maneira que o indivíduo possui para redimensionar a insuficiência do desenvolvimento

orgânico. Vigotski (2021) não se restringiu ao funcionamento dos órgãos, mas na sua relação com a personalidade e com as interações sociais das quais o indivíduo participa. Dessa forma, ressaltamos que o teórico não aborda a compensação como cura da deficiência, mas como propiciadora de desenvolvimento de caminhos indiretos (Vigotski, 1997).

Destacamos ainda, que a compensação pode ter um desfecho positivo ou negativo. O que vai impactar nesse processo é a “correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do lastro compensatório” (Vigotski, 2021, p. 150), e seja qual for o resultado, o desenvolvimento complicado por um defeito é sempre um processo de “criação e recriação da personalidade da criança” (Vigotski, 2021, p. 157). Nessa perspectiva, a linha defeito-compensação, configura-se como o fio condutor do desenvolvimento dos indivíduos com algum defeito

Se o desenvolvimento ocorre por caminhos indiretos, é preciso reconhecer esses caminhos, a fim de criar condições potentes para o desenvolvimento no sentido de viabilizar o enfrentamento das dificuldades e a superação à percepção do déficit. O ambiente social terá cumprido sua função caso esses caminhos proporcionem o desenvolvimento de processos compensatórios.

Por esse viés, a escola configura-se como espaço em que os alunos com deficiência podem aprender e desenvolver-se, superando a ideia de ser um lugar apenas para socialização e convivência. Nesse ponto, percebemos a escola enquanto lugar de possibilidades. Por meio da mediação pedagógica, é possível propor a construção de caminhos para o desenvolvimento de alunos com deficiência. Para que isso ocorra, evidenciamos a importância de que no processo de escolarização sejam consideradas as especificidades dos alunos. Há de se considerar também que a compensação social pode advir por meio da mediação cultural, conforme apontam Stetsenko e Selau (2018, p. 316):

o papel da mediação cultural que se torna possível dentro de uma abordagem sociocultural ao desenvolvimento extranormativo, relacionado ao papel do outro, também deve ser considerado crucial. A mediação cultural, em particular, possibilita o desenvolvimento de apoios midiáticos indiretos que ajudam a produzir capacidades para uma participação social plena.

Além disso, outro aspecto fundamental é a coletividade, segundo Dainez e Freitas (2018, p. 150), “a produção dos modos de significação, de participação se desenha na coletividade”. Dessa forma, “a condição de deficiência demanda formas ainda mais próximas, guiadas e contínuas de mediação, recursos auxiliares para potencializar a participação da criança na atividade coletiva e colaborativa” (Dainez; Freitas, 2018, p. 150).

A partir dessa perspectiva, entendemos que a compensação deve orientar a metodologia do trabalho pedagógico. Dainez e Smolka (2012, p. 5) dizem que:

a educação não é tratada como um auxílio, um complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), o que implica pensar na falta de algo, mas é a produção de uma ação que torna possível a criação de novas possibilidades de participação social, ativa e integral da pessoa na sociedade – e aí reside a compensação.

Dessa forma, reiteramos que, embora os objetivos educacionais sejam os mesmos para todos os alunos, as estratégias e metodologias de ensino devem considerar as singularidades de desenvolvimento de cada sujeito, bem como as relações com o coletivo. Essa forma de pensar o trabalho pedagógico implica em tomar como ponto de partida as possibilidades dos alunos, deslocando o foco da lesão. Para tal, é necessário refletir sobre “os modos de participação da criança com deficiência nas práticas sociais e, em especial, à significação das ações mediadas que se produzem na dinâmica das relações” (Dainez; Smolka, 2019, p. 14)

No que tange as relações de ensino sob a perspectiva histórico-cultural, Smolka (2010) nos conduz para a ideia sobre o gesto de ensinar. A autora menciona que a constituição do gesto é uma possível forma de relação e organização humana a partir das práticas culturais e das condições de vida dos indivíduos. A partir disso, consideramos:

[...] os gestos, como movimentos significativos, não são dados naturalmente, mas são construções (e mesmo instituições) históricas e culturais. Há que suspeitar da obviedade do gesto e vê-lo inscrito na história de relações. Um gesto é, assim, um movimento marcado/transformado por uma relação social, no qual se inscreve a significação (Smolka, 2010, p. 6).

Assim, estão em pauta as possibilidades de significação do gesto e a forma como as relações sociais afetam os modos de sentir, falar, pensar e agir dos indivíduos. Percebemos que nesse movimento as marcas da cultura vão constituindo os modos de ser dos sujeitos a partir da mediação e da interpretação do outro. O gesto de ensinar se dá nas dinâmicas das relações estabelecidas entre os sujeitos. Notamos, portanto, que as relações com o outro são fundamentais para a significação do mundo histórico-cultural. Tais relações são possíveis e viabilizadas por meio da linguagem (Souza *et al.*, 2015).

Salientamos que a aprendizagem alavanca o desenvolvimento, e ainda, que as possibilidades de desenvolvimento podem ser viabilizadas na trama das relações sociais. Essa concepção contribui com reflexões acerca dos processos educativos e de desenvolvimento dos

sujeitos com deficiência, evidenciando as práticas escolares que valorizem os saberes de seus alunos.

Após esses apontamentos, trazemos nas etapas seguintes uma reflexão sobre a dimensão política educacional, pois, entendemos que ela traz implicações para o meio social e cultural.

1.2 Atuação das políticas na escola: reflexões sobre a dimensão política do meio

Com a finalidade de entendermos a ideia de que as políticas são atuadas nos diversos contextos da escola, trazemos como referencial o sociólogo Stephen Ball e colaboradores para nortear nossos estudos sobre política. Com isso, pretendemos também, refletir sobre como tais políticas se desdobram no meio escolar e afetam a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com deficiências múltiplas.

O sociólogo Stephen J. Ball é considerado um dos pesquisadores mais proeminentes da área da política educacional. Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres – Reino Unido, Ball já publicou inúmeros livros e artigos desde a década de 1980. Suas obras nos ajudam a entender diferentes aspectos das políticas educacionais, como: a forma como as políticas são elaboradas e quais seus efeitos (Mainardes; Marcondes, 2009; Avelar, 2016; Hostins; Rochadel, 2019).

Para Mainardes e Marcondes (2009, p. 304), as obras de Ball são caracterizadas “pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em conjunto resultam em análises coerentes e consistentes”. O próprio Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016) se diz “epistemologicamente instável”, considerando-se pós-estruturalista e utilizando em seus estudos sobretudo as contribuições de Michael Foucault. Nas palavras dele: “eu sou alguém que usa métodos modernistas e depois os sujeita a teorização pós-estrutural” (Avelar, 2016, p. 3).

Apesar das diferenças epistemológicas entre Ball (1994) e Vigotski (1997), acreditamos que as contribuições de Ball nos dão as bases necessárias para compreendermos as políticas educacionais atuadas na escola e se elas impactam ou não nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

Para Ball (1994), a política deve ser entendida a partir de dois aspectos distintos, são eles: política como texto e política como discurso (Avelar, 2016). Através desses conceitos o autor pretende destacar que os textos das políticas são produzidos por diferentes pessoas, porém, são interpretados e traduzidos quando postos em ação. Os atores traduzem as políticas de acordo com suas experiências e crenças, utilizando diferentes recursos. Neste sentido, para

Ball *et al.* (2021), as políticas são entendidas como estratégias discursivas (Lopes; Macedo, 2011).

Ball *et al.* (2021) elucida que todo texto possui diversos leitores, com histórias, ceticismos e realidades distintas. Sendo assim, produzem leituras e interpretações diferentes. Com base nos estudos desse autor, Hostins e Rochadel (2019) esclarecem que a interpretação diz respeito a uma leitura inicial, com a intenção de entender o sentido da política, enquanto a tradução refere-se à representação que se desenvolve por meio das práticas. Por consequência disso, em se tratando das políticas educacionais, não é possível prever qual será seu desdobramento, pois, cada pessoa irá traduzi-la com base em seu repertório particular. Já o discurso está relacionado a quem pode falar e ao que pode ser dito, dessa forma estão implicadas as relações de poder e produção de conhecimento e verdade (Ball, 1993).

Conforme já dito anteriormente, enquanto a interpretação é uma leitura inicial das políticas, a tradução se aproxima do contexto da prática. As interpretações são realizadas em reuniões de equipe, eventos, e até mesmo em textos impressos com a intenção de orientar a prática. Já a tradução é quando os membros da escola dão concretude às políticas, transformando-as em atitudes, orientações, materiais pedagógicos, cartazes, entre outros.

Na tentativa de compreender o processo de construção das políticas educacionais, Bowe *et al.* (1992) cunharam os princípios do ciclo de política, pois, entendem, segundo Avelar (2016, p. 6), que: “[...] política não como um documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas”.

Com o ciclo de políticas, os autores enfatizam os processos micropolíticos, bem como o trabalho dos profissionais que lidam com as políticas. Nessa perspectiva, o referencial é dinâmico e flexível justamente por trazer a noção de um ciclo contínuo. Bowe *et al.* (1992) apresentaram três contextos¹⁰ de formulação de políticas – o contexto de influência, o contexto da produção do texto de políticas e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados e cada um deles constitui-se de diversas arenas, envolvendo lutas e compromissos (Ball, 1993). Dessa forma, não devem ser observados de forma linear, bem como não possuem temporalidade e nem uma sequência específica (Mainardes, 2006).

¹⁰ Para dar conta das críticas feitas ao ciclo de políticas, Ball (1994) elaborou outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o da estratégia política. Esses dois contextos podem ser considerados uma extensão dos contextos da prática e da influência, respectivamente, sendo uma espécie de lupa que amplia os aspectos a serem analisados nesses contextos. (Mainardes; Marcondes, 2009).

Assim, o ciclo de políticas torna-se uma proposta que difere de outros métodos que observam apenas um contexto, visto que amplia as discussões para além dos textos das políticas, considerando todas as suas dimensões a partir dos contextos destacados acima. Discorreremos a seguir sobre cada um desses três contextos.

O contexto de influência é onde iniciam as políticas e onde os discursos são construídos. Nessa etapa, diversos grupos de interesse buscam influenciar o entendimento e as finalidades sociais da educação. Neste contexto “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (Mainardes, 2006, p. 97).

O contexto de produção de texto diz respeito a construção dos textos políticos direcionados ao interesse público de modo geral. Portanto, a política é representada pelos textos políticos, podendo adquirir diferentes formatos, como: textos oficiais, comentários formais ou informais, pronunciamentos, entre outros. Esses textos são reflexo das disputas e acordos de grupos que atuam nos locais de produção de texto e, nesse sentido, também possuem limitações (Trentin, 2017).

A repercussão desses textos é observada no contexto da prática. Nesse terceiro contexto, “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Por este motivo, Bowe *et al.* (1992) afirmam que as políticas não são “implementadas”, e sim atuadas. Nessa perspectiva Ball *et al.* (2021) construíram a ideia da atuação da política (*policy enactment*¹¹) para refutar a noção de implementação e reforçar a atuação enquanto processo criativo. A partir da teoria de atuação, as políticas são transformadas em ação por meio da interpretação e tradução. Esses dois processos são diferentes, porém interdependentes (Ball *et al.*, 2021).

Ball *et al.* (2021) criticam o fato de os formuladores de políticas imaginarem as escolas como as melhores possíveis sem considerar suas particularidades locais, os recursos de cada uma, os diferentes estudantes, a formação de cada membro, as histórias das escolas, etc. Para os autores, esses aspectos precisam ser levados em conta, pois tornam as escolas espaços únicos de atuação de política.

Em se tratando das políticas educacionais, os professores e demais funcionários da escola possuem um papel ativo na interpretação das políticas, uma vez que as interpretam e

¹¹ Costumeiramente, este termo é utilizado para referir-se à aprovação de leis e decretos. Contudo, Ball *et al.* (2021) o utiliza no sentido teatral de “atuação”. No sentido dado pelo autor, cada texto possui atores que irão representá-lo de diferentes formas.

atuam de acordo com suas experiências de vida, seus valores e suas crenças. Enfatizamos que o movimento de tradução do texto para a ação, denominado atuação, é um processo dinâmico e não linear.

Em relação a teoria de atuação, Ball *et al.* (2021) apresentam alguns diferentes contextos que precisam ser considerados nessa movimentação, pois, segundo eles, as escolas possuem diversas políticas acontecendo simultaneamente, “algumas políticas foram formuladas ‘acima’ e outras são produzidas nas escolas” (Ball *et al.*, 2021, p. 31). Porém, elas acontecem em dimensões contextuais distintas, e segundo Ball *et al.* (2021, p. 50), “estes aspectos podem sobrepor-se e estão inter-relacionados”. Trazemos a seguir, um aprofundamento sobre os referidos contextos.

Os contextos situados estão relacionados aos fatores históricos e locais. Por exemplo, as matrículas da escola estão ligadas ao local em que a escola está inserida, bem como a sua reputação. Dessa forma, a localização geográfica pode proporcionar vantagens e desvantagens para a escola. Nessa perspectiva, “o contexto é uma força ‘ativa’, não é apenas um pano de fundo [...]. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas [...]” (Ball *et al.*, 2021, p. 54).

Em se tratando das culturas profissionais, os autores referem-se a elas como “menos tangíveis”, pois estão relacionadas aos valores e envolvimento dos professores com as escolas. Cada membro da escola pode fazer leituras diferentes das políticas e traduzi-las de formas distintas. Enquanto os professores recém-formados trazem como base a sua formação, os profissionais mais antigos contam especialmente com suas trajetórias de trabalho.

Os aspectos físicos da escola estão dentro do que os autores chamam de contextos materiais. Nesse caso são considerados os prédios, infraestrutura, orçamentos, funcionários, tecnologias, ou seja, tudo o que for material. Segundo eles, esses fatores podem ter impacto na atuação das políticas. Quando os formuladores de políticas não consideram estes aspectos, eles estão *desmaterializando* a política. É preciso entender como são as instalações físicas das escolas, os custos dos profissionais, as condições dos alunos, entre outros fatores. Nesse sentido, os autores reforçam a importância de *materializar* a política.

Já os contextos externos correspondem às expectativas e pressões feitas nas escolas para o cumprimento das políticas, como um bom posicionamento nos rankings de medição da aprendizagem, boas relações com as escolas locais e apoio das autoridades. De acordo com Ball *et al.* (2021, p. 75), a dimensão externa pode “até mesmo influenciar a extensão do foco em políticas mandatórias específicas, bem como a definição de outras prioridades institucionais”.

Para Ball *et al.* (2021), outro aspecto muito importante são os atores da política, eles criticam que “grande parte do gênero de interpretação da política tende a tomar todos os atores no processo de política como iguais” (Ball *et al.*, 2021, p. 86). Em contraponto, defendem que “os atores nas escolas são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política” (Ball *et al.*, 2021, p. 87).

Dessa forma, reforçamos que cada contexto é específico, e cada ator é diferente, fazendo com que cada escola seja única e possua diversas interpretações e traduções dos textos das políticas.

A seguir, trataremos da revisão da literatura e da análise dos textos encontrados.

2 REVISÃO DA LITERATURA: ANALISANDO AS PESQUISAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

Nesta etapa da pesquisa, achamos oportuno abordar alguns aspectos conceituais sobre a deficiência múltipla com a finalidade de apresentar o conceito no qual nos ancoramos para o desenvolvimento desta revisão.

Posteriormente, como fase exploratória, realizamos uma revisão da literatura de produções acadêmicas que discorrem sobre a escolarização de alunos com deficiências múltiplas a partir da teoria histórico-cultural. E por fim, apresentamos nossa análise em relação aos trabalhos encontrados.

Segundo Galvão e Ricarte (2020, p. 58), “a realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos”. Nessa perspectiva, buscamos aprofundar sobre este campo de estudo para delinear nossa pesquisa.

2.1 Conceituando Deficiências Múltiplas

No que concerne às deficiências múltiplas, notamos um grande impasse a respeito de sua definição. Diversos autores e documentos adotam diferentes perspectivas sobre as características que de fato culminam nas múltiplas deficiências. A falta de consenso acerca de tal conceituação atinge a elaboração das políticas públicas voltadas para esse grupo de pessoas. Alguns teóricos a entendem como uma deficiência primária causadora de outras deficiências, enquanto determinados autores a compreendem como uma associação entre duas ou mais deficiências. Além disso, outro aspecto de relevante discussão relaciona-se a necessidade de haver ou não a deficiência intelectual para que o indivíduo seja considerado com múltiplas deficiências (Rocha; Pletsch, 2015; Rocha, 2018).

As autoras Rocha e Pletsch (2018) afirmam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem provocado o aumento no número de matrículas dessa população nas escolas públicas, todavia, tal política não faz menção direta à deficiência múltipla. Por isso, buscamos fundamentação legal em documentos anteriores à política em vigor atualmente, como é o caso do documento Política Nacional de Educação Especial (1994), que conceitua a DMu como a “associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos

que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (Brasil, 1994, p. 15).

Ainda antes da PNEEPEI, em 2006, o Ministério da Educação, por meio do documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla” (Brasil, 2006), a caracteriza como um:

conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (Brasil, 2006, p. 11).

Corroborando com esta definição, destacamos a importância de se observar as especificidades e necessidades de cada indivíduo, não sendo plausível se ater apenas aos laudos médicos. O documento menciona ainda que “o desempenho e as competências dessas crianças são heterogêneos e variáveis” (Brasil, 2006, p. 11). Assim, reiteramos que os casos de deficiência múltipla possuem diferenças entre si, podendo manifestar-se de diversas formas em cada pessoa, conforme observado em vários trabalhos científicos encontrados na revisão da literatura realizada para fins desta pesquisa, a qual trataremos a seguir.

2.2 Dialogando com as pesquisas: revisão da literatura

Para a realização dessa revisão, nossa busca ocorreu nas seguintes bases: Banco de Teses Capes, Capes Periódicos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os descritores utilizados foram: Paralisia Cerebral; Escolarização; Deficiências Múltiplas; Relações de Ensino; e Práticas Pedagógicas, combinados entre si. A última pesquisa foi realizada em setembro de 2022. Para as buscas, realizamos um recorte temporal no intervalo dos anos 2000-2022.

No primeiro momento, encontramos inúmeras produções na área médica, conseqüentemente o número total dos resultados ultrapassou o quantitativo de trezentos mil trabalhos. Nesse sentido, refinamos a busca para: grande área da educação, idioma português e recorte temporário alinhados com o objetivo da pesquisa. Com isso, o número de produções caiu para pouco mais de mil trabalhos.

O segundo passo foi a leitura do título e resumo de cada um dos trabalhos, tendo como critérios de exclusão: deficiências distintas, estudos em áreas disciplinares específicas e aqueles

que abordavam a deficiência a partir da perspectiva médica - visto que nos interessam aqueles que discutem a partir da concepção do modelo social de deficiência. No final, apenas 61 foram escolhidos. A significativa redução no número de trabalhos selecionados se deu sobretudo pelo critério de exclusão daqueles pautados no modelo médico de deficiência.

Nessa etapa, percebemos que são realizadas muitas pesquisas sobre as pessoas com deficiência. Entretanto, a grande maioria concentra-se na área da medicina, terapia ocupacional ou fisioterapia. Ao pesquisar sobre a escolarização desses sujeitos, o número de trabalhos reduz em mais da metade. Esse quadro nos revela algo que já era imaginável: as pessoas com deficiência são pouco visíveis no campo da educação, recebendo mais atenção no que diz respeito a funcionalidade de seus corpos.

A última etapa no processo de seleção dos textos foi a análise em relação à fundamentação teórico-metodológica. Buscamos, conforme o nosso objetivo, trabalhos embasados na teoria histórico-cultural. Desse modo, as produções pautadas em outros referenciais teórico-metodológicos foram excluídas, configurando mais um afinilamento nos resultados, o que totalizou o quantitativo de 12 trabalhos, sendo 08 artigos, 02 teses e 02 dissertações.

Destacamos que o descritor “paralisia cerebral” nos trouxe apenas quatro trabalhos com discussões voltadas para a área da educação e nenhum deles baseava-se na teoria histórico-cultural. Por esse motivo não foram incluídos em nossa seleção final de trabalhos. Vale dizer que, inicialmente, no título dessa dissertação utilizávamos a nomenclatura “paralisia cerebral” ao invés de “deficiência múltipla”, contudo, a construção desta revisão da literatura nos fez perceber a forte relação entre o termo “paralisia cerebral” com o campo da saúde. Nessa lógica, fizemos a opção pela mudança do título.

No Quadro 1, elencamos a relação final dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

	TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	ONDE FOI PRODUZIDO	ESTILO DO TEXTO	BASES
1	MARCAS DA HISTÓRIA SOCIAL NO DISCURSO DE UM SUJEITO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A DISCUSSÃO A RESPEITO DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	KASSAR	2000	São Paulo	Artigo	Capes Periódicos
2	DILEMA DA ESCOLA INCLUSIVA	SOUZA	2006	São Paulo	Dissertação	BDTD
3	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	PLETSCH	2015	Rio de Janeiro	Artigo	SciELO
4	CONDIÇÕES E MODOS DE PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	SOUZA; DAINEZ	2016	Rio de Janeiro / São Paulo	Artigo	Acervo Pessoal
5	PERCURSOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUTA POR RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS	BASEGIO	2016	Rio Grande do Sul	Dissertação	BDTD
6	OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS	ROCHA	2018	Rio de Janeiro	Tese	Banco de Teses Capes
7	COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO INSTRUMENTO EXTERNO DE COMPENSAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS	ROCHA; PLETSCH	2018	Rio de Janeiro	Artigo	Capes Periódicos
8	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM VIGOTSKI: APONTAMENTOS PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	DAINEZ; FREITAS	2018	São Paulo	Artigo	Capes Periódicos
9	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA, SISTEMAS DE APOIO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	ROCHA; PLETSCH	2018	Rio de Janeiro	Artigo	Capes Periódicos
10	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM DISCUSSÃO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DAINEZ; SMOLKA	2019	São Paulo	Artigo	Capes Periódicos
11	PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: ANÁLISES DE CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR	PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA	2020	Rio de Janeiro	Artigo	Capes Periódicos
12	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANÁLISE DA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO	PIAIA	2021	Paraná	Tese	Banco de Teses Capes

Fonte: A autora, 2023.

Salientamos que as produções selecionadas trazem contribuições fundamentais para as discussões conceituais abordadas em nossa pesquisa. A partir da leitura dos trabalhos ficou perceptível a escassez de pesquisas sobre a escolarização de crianças com deficiências múltiplas no âmbito da educação. Destaca-se algo em comum à maioria dos textos, a dificuldade em encontrar pesquisas já produzidas sobre esta temática. Todavia, essa realidade também serviu de incentivo para a escrita dos referidos artigos, teses e dissertações, além de seus autores reafirmarem a importância de serem desenvolvidas mais pesquisas na área, servindo de motivação a demais pesquisadores.

Vale dizer que a organização dos trabalhos dentro do quadro foi pensada para preservar a sequência cronológica com que foram escritos/publicados.

Para melhor organizar o levantamento das produções, dividimos esta revisão da literatura em cinco eixos temáticos, a saber: Tecnologia Assistiva; Práticas Pedagógicas; Relações de Ensino; Função social da escola; e Formação de professores. Tal divisão nos ajudará no momento da análise dos trabalhos selecionados, bem como na análise dos dados construídos a partir da pesquisa de campo proposta nesta dissertação (Quadro 2).

Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos encontrados por categoria

EIXO TEMÁTICO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ESTILO DO TEXTO
Tecnologia Assistiva	2	BASEGIO	2016	Dissertação
		ROCHA; PLETSCH	2018	Artigo
Práticas Pedagógicas	4	SOUZA	2006	Dissertação
		ROCHA	2018	Tese
		ROCHA; PLETSCH	2018	Artigo
		PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA	2020	Artigo
Relações de Ensino	2	KASSAR	2000	Artigo
		SOUZA; DAINEZ	2016	Artigo
Função social da escola	3	DAINEZ; FREITAS	2018	Artigo
		DAINEZ; SMOLKA	2019	Artigo
		PIAIA	2021	Tese
Formação de professores	1	PLETSCH	2015	Artigo

Fonte: A autora, 2023.

Para dar visibilidade aos trabalhos, no início de cada categoria será exposto um quadro com título da publicação, autor, ano de publicação e estilo do texto de cada trabalho selecionado.

Quadro 3 – Relação de trabalhos selecionados para a categoria Tecnologia Assistiva

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ESTILO DO TEXTO	FOCO CENTRAL DO TEXTO
1	PERCURSOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUTA POR RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS	BASEGIO	2016	Dissertação	Tecnologia Assistiva
2	COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO INSTRUMENTO EXTERNO DE COMPENSAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIA	ROCHA; PLETSCHE	2018	Artigo	

Fonte: A autora, 2023.

Das análises das produções acima (Quadro 3), observamos que as mesmas enfatizam o papel das Tecnologias Assistivas como importante aliadas ao processo de escolarização de alunos com deficiência múltipla, sobretudo aqueles com maiores impedimentos.

Basegio (2016) sublinha que os recursos de Tecnologia Assistiva podem contribuir para ampliar as habilidades de comunicação, mobilidade e aprendizagem, proporcionando a autonomia das pessoas com deficiências. O autor menciona que muitos profissionais não utilizam ou utilizam de forma reduzida os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva, podendo causar impactos negativos no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Reitera que não há sentido em disponibilizar os recursos se os profissionais e alunos não souberem usá-los, pois o uso inadequado pode acarretar novos prejuízos e frustrações. Nessa perspectiva, Basegio nos faz refletir sobre a importância de estarmos atentos às tecnologias disponíveis, bem como ao seu uso correto como possibilidades potentes no desenvolvimento de alunos com deficiência.

Já as autoras Rocha e Pletsch (2018) investigam sobre o uso da Comunicação Alternativa – área pertencente à Tecnologia Assistiva – no desenvolvimento dos alunos não oralizados. Para elas, o uso desse recurso pode favorecer a aprendizagem, pois possibilita a comunicação e interação dos sujeitos. As autoras dizem que ao longo de sua pesquisa perceberam que os alunos com múltiplas deficiências possuem grande potencial de aprendizagem que devem ser explorados. Para tal, é muito importante que os recursos de Tecnologia Assistiva estejam presentes no processo de escolarização. Rocha e Pletsch (2018) afirmam que esses suportes também são imprescindíveis nas salas de aula comuns em que os sujeitos estão matriculados, pois, os mesmos necessitam desses apoios em todos os ambientes, contribuindo assim, na ampliação das possibilidades de compensação (Rocha; Pletsch, 2018).

Com base nos postulados de Vigotski (1997), os autores valem-se especialmente do conceito de compensação, linguagem e desenvolvimento humano. Basegio (2016, p. 61) diz que “é a possibilidade de relacionar-se, de entender e ser entendido, de comunicar-se com os demais, o que impulsiona o desenvolvimento do homem na vida em sociedade”. E as autoras Rocha e Pletsch (2018, p. 183-184) mostram que “os recursos de Tecnologia Assistiva, em especial os de comunicação alternativa, associados à mediação pedagógica pelas professoras, contribuem para ampliar as possibilidades de compensação e aprendizagem dos alunos com múltipla deficiência”.

Em ambos os textos, os autores enfatizam que não basta os recursos estarem disponíveis, mas é fundamental que sejam realizados investimentos na formação dos professores, sobretudo no que se refere aos conhecimentos sobre as reais possibilidades geradas a partir das Tecnologias Assistivas no processo de escolarização dos alunos com deficiências múltiplas.

A seguir, apresentaremos o segundo grupo desta revisão. Foram selecionados dois artigos, uma dissertação e uma tese, conforme demonstra o Quadro 4:

Quadro 4 – Relação de trabalhos selecionados para a categoria Práticas Pedagógicas

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ESTILO DO TEXTO	FOCO CENTRAL DO TEXTO
1	DILEMA DA ESCOLA INCLUSIVA	SOUZA	2006	Dissertação	Práticas Pedagógicas
2	OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS	ROCHA	2018	Tese	
3	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA, SISTEMAS DE APOIO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	ROCHA; PLETSCH	2018	Artigo	
4	PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: ANÁLISES DE CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR	PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA	2020	Artigo	

Fonte: A autora, 2023.

Nesse grupo de trabalhos notamos, de modo abrangente, a defesa da elaboração de propostas pedagógicas que sejam potentes para o processo de escolarização dos alunos com deficiências múltiplas.

A dissertação de Souza (2006) relaciona as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com as possibilidades de escolarização de alunos com deficiência. A autora aponta que esses alunos devem estar no mesmo ambiente de escolarização que os demais. Pautando-se nos estudos de Vigotski (1997), menciona que o meio pode favorecer o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores. Com base nos estudos de defectologia, a autora diz que a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que as demais, mas cada uma possui um desenvolvimento próprio. E ainda, para ela, é necessário que as práticas pedagógicas sejam pensadas juntamente com os alunos com deficiência.

A tese de Rocha (2018) enfatiza que as práticas pedagógicas podem contribuir com a escolarização dos alunos com deficiências múltiplas se considerarem as especificidades desse grupo. Para a autora, as particularidades que envolvem estes sujeitos não podem configurar-se como limitadoras de seu desenvolvimento. Em sua pesquisa, observou que quando as práticas pedagógicas focam nos impedimentos dos alunos elas não contribuem para os processos de ensino e aprendizagem e menciona que apenas a matrícula desses estudantes não garante sua aprendizagem.

Rocha e Pletsch (2018) colocam em seu artigo que a falta de conhecimento por parte dos professores acerca das possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiências múltiplas tem consequências na construção de práticas pedagógicas potentes. As autoras destacam que os apoios e suportes necessários às pessoas com deficiência múltipla não estão sendo oferecidos e sinalizam que a escolarização destes sujeitos tem se concentrado em suas impossibilidades, ao invés da proposição de práticas que valorizem suas potencialidades. A pesquisa mostrou também que não se pode ignorar as condições de existência dessa população ao debater sobre suas possibilidades de escolarização. E finalizam reforçando que “não há como discutir caminhos possíveis para a escolarização sem garantir o oferecimento de apoios adequados às diferentes demandas que estes sujeitos apresentam” (Rocha; Pletsch, 2018, p. 107).

O artigo de Pletsch *et al.* (2020) sublinha que as práticas pedagógicas devem constituir-se de ações que contemplem as diversidades de todos os alunos, dessa forma trará benefícios a escolarização de todos. Nessa perspectiva, as autoras evidenciam a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem a diversidade humana. Segundo Pletsch *et al.* (2020, p. 34), “o desenvolvimento humano ocorre na relação/mediação do sujeito com a cultura”. As autoras concluem que a intencionalidade político-pedagógica da escola deve abarcar todos os sujeitos envolvidos dentro dela, independente de suas especificidades. Nesse sentido, configura-se enquanto um local de aprendizagem para todos.

No próximo grupo de trabalhos, relacionamos dois artigos e uma tese com discussões que nos fazem pensar sobre a função social da escola (Quadro 5).

Quadro 5 – Relação de trabalhos seleccionados para a categoria função social da escola

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ESTILO DO TEXTO	FOCO CENTRAL DO TEXTO
1	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM VIGOTSKI: APONTAMENTOS PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	DAINEZ; FREITAS	2018	Artigo	Função social da escola
2	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM DISCUSSÃO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DAINEZ; SMOLKA	2019	Artigo	
3	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANÁLISE DA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO	PIAIA	2021	Tese	

Fonte: A autora, 2023.

A partir de um estudo teórico-conceitual sobre educação social de Vigotski (1997), as autoras Dainez e Freitas (2018) discutem os processos educacionais dos alunos com deficiência. De acordo com elas, os princípios da educação social têm como foco a formação integral da personalidade, apontando para a necessidade de processos de ensino que valorizem as singularidades dos sujeitos, atentando-se para ações que favoreçam a participação de todas as pessoas na vida em sociedade, e que as possibilidades de desenvolvimento cultural da personalidade sejam condutoras da educação escolar.

Dainez e Freitas (2018) discutem sobre o papel do meio no desenvolvimento das crianças com deficiência, afirmando que não é o déficit em si que afeta as funções psicológicas, mas sim a realidade social e cultural e o modo como os sujeitos significam suas vivências geram “possibilidades ou impedimentos de desenvolvimento cultural da personalidade” (Dainez; Freitas, 2018, p. 150). A partir disso é possível dizer que a educação também é responsável por oportunizar o desenvolvimento das funções psíquicas, e, nesse contexto, a compensação social coloca a deficiência como um problema de educação social, ou seja, é na coletividade que se produzem os modos de significação e participação. A partir dessa ótica, as autoras asseguram que todas as crianças se valem dos mesmos princípios educativos e das mesmas leis de desenvolvimento. A educação precisa atentar-se para ações que favoreçam a participação de todos os sujeitos na vida em sociedade, e que as possibilidades de desenvolvimento cultural da personalidade sejam condutoras da educação escolar (Dainez; Freitas 2018).

No artigo de Dainez e Smolka (2019), notamos que as autoras enfatizam a escolarização como constitutiva do desenvolvimento humano. Dialogando com as políticas de educação inclusiva e os constructos de Vigotski (1997), as autoras afirmam que a função social da escola não é o mesmo que socialização de ações individuais e que não deve ser resumida à convivência

dos alunos com deficiência com as demais crianças, mas proporcionar o acesso e a produção de conhecimento. As autoras falam da visibilidade que a área da Educação Especial vem assumindo em contraponto com as marcas históricas da educação das pessoas com deficiência, apontando para a necessidade de um ensino público que favoreça a formação integral de todos os indivíduos. Dainez e Smolka (2019) defendem a aproximação entre a afirmação dita anteriormente e a teoria histórico-cultural proposta por Vigotski (1997), já que o teórico contestava a separação de uma pedagogia especial da pedagogia geral.

Dainez e Smolka (2019) salientam que os objetivos educacionais propostos para as crianças com deficiência não podem ser diferentes das crianças sem deficiência. As práticas pedagógicas não podem tomar como ponto de partida os limites impostos pela deficiência, mas as possibilidades de desenvolvimento cultural de cada aluno, tendo em vista que a condição orgânica não é impeditiva do processo de escolarização (Dainez; Smolka, 2019).

Por fim, a tese de Piaia (2021) nos ajuda a compreender que historicamente as escolas desacreditaram nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, sobretudo aqueles com deficiências múltiplas, por possuírem maiores impedimentos. Nessa perspectiva, a autora reforça que é fundamental que as políticas públicas sejam repensadas, pois, segundo ela, a escolarização tem sido entendida pela ótica de que a pessoa com deficiência é limitada às suas condições biológicas e, nesse caso, poucas são as expectativas em relação à aprendizagem dos sujeitos com múltiplas deficiências, descaracterizando a função social da escola. Adentrando os estudos de Vigotski (1997), a autora destaca que não devemos enfatizar o que a criança não consegue ou suas dificuldades, mas é necessário entender como cada criança se desenvolve. Partindo desse pressuposto, Piaia (2021) explora o conceito de compensação formulado por Vigotski (1997), apontando que o meio em que a criança vive e as dificuldades que encontra constituem seus processos compensatórios e reitera que o fator biológico não é determinante no desenvolvimento dos sujeitos.

Novamente observamos o conceito de compensação e desenvolvimento humano sendo amplamente abordado pelas produções em destaque. Apoiada nos estudos de Vigotski sobre a compensação social da deficiência, Piaia (2021) menciona que a compensação ocorre de formas distintas em cada pessoa e irá depender das situações criadas, do contexto em que o aluno vive, das dificuldades que ele encontra e de como ele significa essas experiências. Nesse sentido, a escola precisa identificar quais reações surgem no processo de desenvolvimento, a fim de elaborar propostas que contemplem a diversidade de seus alunos, e assim possam potencializar a sua escolarização. Dainez e Smolka (2019, p. 14) dizem que “a questão que se evidencia é como considerar no trabalho de mediação pedagógica as especificidades da deficiência, tendo

como horizonte as possibilidades de desenvolvimento cultural, uma vez que a condição orgânica não é impeditiva da ação educacional”.

Os dois artigos que apresentaremos a seguir foram selecionados para o eixo temático relações de ensino, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 6 – Relação de trabalhos selecionados para a categoria relações de ensino

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ESTILO DO TEXTO	FOCO CENTRAL DO TEXTO
1	MARCAS DA HISTÓRIA SOCIAL NO DISCURSO DE UM SUJEITO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A DISCUSSÃO A RESPEITO DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	KASSAR	2000	Artigo	Relações de Ensino
2	CONDIÇÕES E MODOS DE PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	SOUZA; DAINEZ	2016	Artigo	

Fonte: A autora, 2023.

Nesses dois artigos observamos que, ao tratar das condições de participação dos alunos com deficiências múltiplas, as autoras nos revelam pontos importantes para refletirmos acerca de como as relações estabelecidas com esses sujeitos contribuem ou não com a sua escolarização.

No artigo de Kassar (2000), percebemos que através dos discursos vinculados nas relações sociais, os conceitos e valores vão sendo apropriados pelos sujeitos com deficiência múltipla. Nesse sentido, Kassar diz (2000, p. 52) que “as pessoas constituem-se na sociedade, sendo que, nessa constituição, aspectos da sociedade tornam-se parte dos próprios sujeitos”. Ainda, com base nos postulados de Vigotski (1997), a autora salienta que “as relações sociais tornam-se funções psicológicas por meio de um processo de internalização, que é possibilitado na/pela produção de signos” (Kassar, 2000, p. 44). Reafirmando o pensamento de Vigotski (1997) que “argumentou que consciência individual aparece e se desenvolve na apropriação das relações sociais” (Kassar, 2000, p. 44).

As autoras Souza e Dainez (2016) nos chamam a atenção para as políticas de educação inclusiva, tencionando que “as condições escolares impactam nas possibilidades de produção das relações de ensino que se tornam condição de desenvolvimento humano” (Souza; Dainez, 2016, p. 70). Assim, as autoras sublinham que é imprescindível reanalisar as políticas de Educação Básica e de Educação Especial, com foco nos investimentos, desde a formação dos professores, recursos de tecnologia assistiva, até as relações estabelecidas com os alunos na

dinâmica da escola. As autoras chamam a atenção para o que a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) prevê e as dificuldades de efetivação diante das condições concretas das escolas públicas brasileiras. Reiteram que embora o acesso às escolas esteja sendo previsto pela política, o acesso ao conhecimento ainda é um desafio.

Em sua discussão, as autoras assumem conceitos trabalhados por Vigotski, concordando que o fator biológico não é determinante no desenvolvimento do indivíduo, e sim o meio social. Dessa forma, a natureza orgânica é impregnada pela história e pela cultura (Souza; Dainez 2016).

Kassar (2000) e Souza e Dainez (2016) valem-se de alguns conceitos vigotskianos para fundamentarem seus argumentos. No que tange ao desenvolvimento humano, Kassar (2000, p. 44) diz que “a constituição social do ser humano se dá com base em um complexo desenvolvimento da pessoa em seu meio”. E, ainda, Souza e Dainez (2016, p. 61) explicam: “é através do processo de apropriação das relações e práticas sociais pela significação, trabalho com signos e sentidos, que temos a possibilidade de (trans) formação das funções psicológicas e de suas interrelações, ampliando as possibilidades de desenvolvimento”. Com isso, observamos que os discursos pautados na descrença do desenvolvimento desses sujeitos e as relações constituídas no ambiente escolar podem servir como impulsionadoras ou não da escolarização dos alunos com deficiências múltiplas.

Por último, temos a categoria formação de professores contendo apenas um artigo (Quadro 7).

Quadro 7 – Relação de trabalhos selecionados para a categoria formação de professores

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ESTILO DO TEXTO	FOCO CENTRAL DO TEXTO
1	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	PLETSCH	2015	Artigo	Formação de professores

Fonte: A autora, 2023.

Embora outros autores selecionados nesta revisão mencionem a necessidade de investimentos na formação de professores, avaliamos a importância da criação desta categoria com este único trabalho, pois a temática é tratada como foco central do artigo em destaque.

Pletsch (2015) afirma que a escassez de conhecimento teórico sobre a escolarização de alunos com deficiências múltiplas acarreta em prejuízos para o trabalho docente. Ao analisar as ações pedagógicas realizadas pela professora do Atendimento Educacional Especializado e da classe comum, destaca que além do não entendimento da política por parte das docentes e a falta de formação inicial e continuada, outros problemas impactavam negativamente a

escolarização dos sujeitos. A exemplo disso, temos: falta de acesso aos recursos de tecnologia assistiva; problemas com a infraestrutura e recursos materiais; falta de articulação entre as professoras, entre outros.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, a autora salienta que os alunos com deficiências múltiplas não podem ser definidos pelo que não fazem, mas, devem ser valorizadas as suas possibilidades. Com isso, torna-se necessário um currículo que proponha ações que façam sentido para todos e, assim, favoreça o desenvolvimento dos sujeitos.

Para concluir, Pletsch (2015) salienta que é fundamental que o Estado disponibilize os recursos necessários para a escolarização dos alunos com deficiências múltiplas; tanto os recursos materiais, quanto os investimentos na formação inicial e continuada de todos os profissionais que estão na escola.

Finalizando esta etapa da revisão, percebemos, através desse apanhado de produções, a escolarização como potencializadora do desenvolvimento humano. Além disso, esta seleção de trabalhos nos ajudou a ampliar nossa visão acerca da escolarização dos sujeitos com múltiplas deficiências.

Consideramos que os trabalhos revisados neste capítulo enriqueceram nosso entendimento sobre a problemática dessa pesquisa. Na próxima etapa, faremos uma síntese do que discutimos até aqui na revisão.

2.3 Análise da revisão da literatura

A revisão da literatura nos ajudou a adensarmos as discussões já realizadas acerca da temática desta pesquisa. Observamos, nesses trabalhos, a abordagem de conceitos que muito nos importam, servindo também como lente analítica para nosso estudo.

Analisando os trabalhos selecionados percebemos que, ao utilizar a teoria histórico-cultural, é afirmado que as crianças com deficiência devem estar no mesmo ambiente de escolarização do que as crianças sem deficiência. Nenhum dos trabalhos desconsideram as condições orgânicas, mas, o que se torna fundamental nesse processo, é conhecer as singularidades de cada criança, para que seja possível propor meios de participação que tenham significado para todos e ao mesmo tempo proporcionem o desenvolvimento cultural desses sujeitos. As autoras Rocha e Pletsch (2018, p. 102), a partir dos estudos de Vigotski (1997; 2011), afirmam que “[...] o ambiente escolar é considerado potencializador para o desenvolvimento humano”.

Ademais, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano nos permite afirmar que as relações com o outro, bem como a produção de história e cultura são constitutivas dos sujeitos. Dessa forma, a aprendizagem impacta na estrutura biológica, tornando possível a produção de novos caminhos de desenvolvimento. A partir disso, entendemos a escola enquanto lócus privilegiado para potencializar o desenvolvimento de todas as pessoas. Contudo, é necessário propor ações que favoreçam a participação de todos os sujeitos, e que as possibilidades de desenvolvimento cultural sejam condutoras da educação escolar.

A compensação social da deficiência foi discutida em onze produções revisadas. Eixo central do debate de Vigotski nos estudos sobre defectologia, a compensação social da deficiência, pode ser entendida pelas diversas possibilidades de aquisição de conhecimento, caminhos esses que fogem daquilo que é esperado. Nas palavras de Vigotski (2011, p. 869), “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

A partir das contribuições de Vigotski (1997; 2011), outro tema discutido nos trabalhos pesquisados foi a linguagem. Dez deles abordam esse conceito. Para o teórico, a linguagem é uma das Funções Psicológicas Superiores e é nesse sentido que os autores dos trabalhos revisados abordam o conceito, como no artigo de Kassar (2000, p. 44), em que observamos que a “linguagem possibilita a constituição/organização do pensamento”. E, ainda, notamos que “a linguagem (signo por excelência) e os demais instrumentos técnicos e semióticos, produzidos e estabilizados na história de relações, participam como fio mediador, condutor e constitutivo da criação de novas atividades e formações psíquicas” (Souza; Dainez, 2016, p. 61).

De modo abrangente, os trabalhos ainda tratam aspectos relacionados à acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado, Tecnologia Assistiva, entre outras temáticas circunscritas ao campo dos Direitos Humanos, que ancoram o sistema protetivo jurídico brasileiro. Embora os trabalhos abordem diversos conceitos, existe um consenso em dizer que são necessários investimentos para que tais aspectos sejam aprimorados. Há muito o que progredir quando se fala em construção de relações de ensino potentes com as crianças com deficiência, pois, o acesso à escola por meio das matrículas não garante por si só a permanência desses sujeitos na escola, tampouco sua efetiva escolarização.

Com a leitura dos trabalhos dessa revisão, também foi possível perceber a escassez de produções sobre a escolarização de crianças com deficiências múltiplas, o que também está reiterado na maioria das pesquisas encontradas. Porém, essa situação configurou-se como incentivo para a escrita dos referidos artigos, teses e dissertações, além de seus autores

reafirmarem a importância de serem desenvolvidos mais estudos na área, servindo de motivação a demais pesquisadores.

Com base no referencial assumido, sublinhamos que os alunos com deficiência frequentem a escola comum, pois esse ambiente proporciona vivências que podem ser potentes para o seu desenvolvimento. Apesar disso, a escola precisa ser um espaço para além da convivência entre seus membros, é necessário que sejam elaboradas estratégias pedagógicas para a participação e aprendizagem de seus alunos, para que, assim, a escolarização aconteça.

Desse modo, é válido pensar sobre a função social da escola enquanto instituição que é local de relações, de produção de conhecimento e de desenvolvimento com grande potencial de ampliar e oportunizar as vivências das pessoas com deficiência. A partir dessa ótica, é possível pensar em relações de ensino construídas no tempo em que se vive, junto com o aluno com deficiência na escola comum.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: AS POLÍTICAS NA/DA ESCOLA

Este capítulo é dedicado a trajetória da pesquisa com a escola em diálogo com a pesquisa sobre as políticas. Buscamos mostrar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa, bem como o percurso o que orientou o processo investigativo.

Inicialmente, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos à luz da teoria histórico-cultural em diálogo com a teoria de atuação política. Em seguida, serão apresentadas as estratégias de aproximação com o problema da pesquisa e informações sobre o campo.

No entanto, antes de seguirmos com o capítulo, consideramos válido resgatar o objetivo geral, com a finalidade de situar o leitor. O objetivo principal deste estudo é investigar como as políticas de Educação Especial atuadas em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias afetam as relações de ensino e os processos de escolarização de um aluno com Deficiências Múltiplas.

Gostaríamos de relembrar também que a pesquisa em questão é fruto de um projeto coletivo intitulado “Políticas de Educação, Relações de Ensino e Condições de Desenvolvimento dos Alunos com Deficiência na Escola” desenvolvido no Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH)¹², já apresentado na Introdução. Deste projeto participam cinco alunos de doutorado, três de mestrando e três de Iniciação Científica. Além da parceria com a equipe do Laboratório Educação e Diferenças (LED/FEBF), que é formado por 6 bolsistas de graduação, uma bolsista Proatec e uma bolsista Treinamento e Capacitação Técnica da Faperj. Todos atuam coletivamente em diversas etapas do projeto, como: elaboração de diário de campo coletivo; mapeamento do campo de pesquisa; busca, catalogação e sistematização de documentos; manutenção de um *drive* com arquivos dos documentos políticos e legislativos; organização e arquivamento das videogravações e fotografias com os registros do trabalho com a escola; organização do uso de equipamentos; organização e arquivamento dos TCLEs; enfim, todo suporte técnico necessário para o andamento das pesquisas.

¹² O Grupo de Pesquisa contempla dois Programas de Pós-graduação, a saber: Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) e Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ-FEBF). Além das bolsas da Capes e da Faperj dos alunos de Pós-graduação, este projeto conta com distintos recursos advindos de editais públicos, tais como: Prociência 2021-2024; Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) 2022-2025; Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2); PROATEC 2022; Bolsa de Iniciação Científica da Faperj 2022; Bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC)UERJ/CNPq; e, Bolsa TCT/Faperj.

Para fins de estudo e aprofundamento teórico-metodológico, o GEDH/UERJ-CNPq reúne-se semanalmente de forma presencial durante três horas. Com isso, a organização coletiva do desenho do caminho metodológico e produção de documentos de referência para a pesquisa também tem sido planejada e realizada nesses encontros do Grupo de Pesquisa.

Do projeto coletivo, destaca-se ainda o mapeamento das políticas de educação básica e educação especial a nível nacional, desde o ano de 1994 até o ano de 2022. Esse levantamento desencadeou em planilhas referentes a cada governo, com o detalhamento de informações sobre cada uma das políticas encontradas e arquivamento dos documentos políticos e legislativos referentes. Além disso, outra ferramenta potente para as pesquisas têm sido a linha do tempo criada pela bolsista de Iniciação Científica (IC), com as legislações e políticas para as pessoas com deficiência no Brasil desde a época do império.

Em razão da amplitude do projeto guarda-chuva, a pesquisa foi dividida em três eixos: Eixo 1 Gestão e Políticas Públicas; Eixo 2 – Relações de Ensino e constituições do sujeito; Eixo 3 – Condições sociais do desenvolvimento. Nessa perspectiva, cada membro do grupo frequenta a escola de acordo com os objetivos de sua pesquisa em particular e do projeto coletivo, dessa forma, todos contribuem com as discussões levantadas a partir das observações realizadas por cada um. A pesquisa desenvolvida para esta dissertação compõe o Eixo 2 do projeto guarda-chuva.

Dito isto, a seguir apresentaremos os pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos, especialmente em como eles dialogam nesta pesquisa.

3.1 Aspectos teóricos, metodológicos e analíticos: princípios da teoria histórico-cultural em diálogo com a teoria de atuação política

Ao propor o diálogo entre as teorias que sustentam esta pesquisa, é importante esclarecer que a escolha de tal abordagem foi pensada para dar conta dos diversos aspectos que constituem essa investigação. Reforçamos que, conforme Zanella *et al.* (2007, p. 32), a teoria histórico-cultural favorece a “[...] diversidade de possibilidades metodológicas demarcadora de uma postura aberta ao reconhecimento da complexidade do sujeito e realidade de sua condição histórica e plural”.

Ainda, Stephen Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p. 314), diz: “tendo a me interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam”, contudo, ele deixa claro que “se você juntar vários tipos diferentes de posições

teóricas, você precisa estar consciente do que está fazendo” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 314).

Temos ciência das diferenças epistemológicas entre as teorias em diálogo. Contudo, queremos esclarecer e reforçar que, ao sugerir esta proposta, nos ocupamos em aproximar a análise das políticas de educação inclusiva com os estudos sobre os processos históricos e culturais que constituem o homem e a escolarização dos sujeitos com deficiência múltipla. Salientamos que essas escolhas teórico-metodológicas também nos amparam conceitualmente para pensarmos as relações histórico-culturais e a forma como as políticas atuadas na escola afetam o desenvolvimento humano.

A seguir, discorreremos sobre a metodologia a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, com a intenção de mostrar a forma como essa teoria nos dá os suportes necessários para este processo investigativo.

3.1.1 A pesquisa na teoria histórico-cultural

Com base nos pressupostos de Vigotski (1997; 2011), é possível afirmar que esse autor “não dissocia teoria e método, portanto, na elaboração teórica, evidencia-se a construção do método e na discussão do método aprofunda-se a reflexão teórica” (Molon, 2008, p. 58-89). Na teoria histórico-cultural a metodologia perpassa todo o processo da pesquisa. Seus princípios explicativos apontam para a investigação com base na dimensão histórica que constitui os sujeitos, “a partir desse olhar o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo” (Zanella, *et al.*, 2007, p. 29). Nessa perspectiva, a metodologia deve ser elaborada em diálogo com problema da pesquisa.

A metodologia adotada neste trabalho dialoga com a ideia de que somos constituídos nos processos históricos, sociais e culturais. Assim, percebemos a pesquisa enquanto relação entre os sujeitos, corroborando com Molon (2008, p. 59), quando diz que “as relações intersubjetivas e as relações de saberes que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado trazem trajetórias de vida e de experiências que revelam a complexidade das relações sociais e a totalidade da realidade social”. Dessa forma, não é possível ignorar a história dos sujeitos, nem mesmo separar intelecto e afeto (Molon, 2008). A partir dessas premissas, pesquisado e pesquisador tornam-se partes ativas e integrantes do processo de pesquisa, estando ambos em processo de transformação e aprendizado.

Outro aspecto central da pesquisa com enfoque histórico-cultural é perceber como as situações vividas no contexto social afetam os sujeitos individualmente, isto é, a relação entre

o coletivo e o singular. Com isso, cabe ao pesquisador “conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições dessas mesmas relações que possibilitam a emergência de algumas possibilidades para os sujeitos em relação” (Zanella *et al.*, 2007, p. 28). Entendendo a dinamicidade dos processos de constituição dos sujeitos, propomos neste trabalho a realização de uma pesquisa que prioriza os movimentos, os gestos, as transições, ou seja, tudo o que proporciona a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos.

Ao assumir as relações entre os sujeitos e o meio não pretendemos ignorar as peculiaridades dos indivíduos, mas entender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às relações vivenciadas por ele. Dessa forma, a vivência/*perezhivanie* constitui-se enquanto unidade de análise. “A análise da relação criança-meio ambiente, do ponto de vista da *perezhivanie*, orienta a pesquisa para os modos de participação e significação da criança nas práticas e relações sociais” (Smolka *et al.*, 2021, p. 1377). Assim, o desenvolvimento humano passa a ser entendido “no contexto das condições concretas, das contradições sociais, das relações interpessoais, das dinâmicas interativas, das demandas sociais e dos processos de significação” (Smolka, *et al.*, 2021, p. 1377-1378).

A investigação que nos propusemos a fazer relaciona-se também com a “análise microgenética” (Góes, 2020), conforme citação abaixo:

trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2020, p. 9).

Com base nisso, entendemos que suas características vão ao encontro de nossos objetivos, contribuindo para uma análise detalhada da construção das relações de ensino e do processo de escolarização do aluno investigado. Dessa forma, ressaltamos sua relação com a teoria histórico-cultural, pois, conforme Smolka *et al.* (2021, p. 1378), “Vigotski alerta para a importância de ler as entrelinhas, de procurar o que está por trás, de desvendar o que fica escondido, de prestar atenção aos pequenos detalhes”.

Considerando que os indivíduos e todos os aspectos citados acima estão em constante estado de transformação, buscamos por meio desta pesquisa compreender as condições de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essas características permitem o diálogo com os pressupostos da teoria histórico-cultural. Com isso, para além de aporte teórico desta dissertação, esta teoria apresenta-se como constructo metodológico.

Acreditamos que para esta dissertação, a pesquisa, à luz dos pressupostos histórico-culturais, colabora com a construção de todo o percurso da investigação e com as análises sobre os processos de escolarização dos sujeitos com deficiências múltiplas e, ainda, sobre como as políticas atuadas nesta escola colaboram (ou não) com a aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla, foco deste estudo, e que trataremos com mais detalhes posteriormente.

Mediante esses apontamentos, compreendemos que os caminhos propostos para este trabalho favorecerão a observação e análises condizentes com os objetivos propostos. Para tanto, é necessário tratarmos também sobre a teoria de atuação política como lente analítica que dará visibilidade à investigação das políticas de educação especial atuadas na escola, conforme veremos na etapa seguinte.

3.1.2 Teoria de atuação política como referencial analítico

No intuito de entender como as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, se desenham no contexto da escola e como elas impactam o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, optamos, conforme exposto anteriormente, por realizar o processo investigativo de tais políticas, a partir da teoria de atuação política, por considerá-la condizente com os objetivos propostos neste trabalho.

Antes de adentrarmos as especificidades da teoria de atuação, queremos lembrar que a mesma se configura como um aprofundamento do ciclo de políticas discutido amplamente no primeiro capítulo desta dissertação. No entanto, reforçamos a ideia das políticas que se movem, se modificam e modificam os espaços e não apenas enquanto um documento ou um texto. Nessa perspectiva, o trabalho com método favorece e exige do pesquisador a análise das políticas educacionais em nível macro e micro, bem como a relação entre eles (Mainardes, 2006).

Na teoria de atuação política, Ball *et al.* (2021), elaboram que as políticas não são meramente implementadas, mas interpretadas e materializadas de diferentes formas. Em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 7), Ball diz que a teoria de atuação de políticas trata do que “acontece de fato nos locais reais, com pessoas reais, ao invés de adotarmos a linearidade simples de implementação como tal, de forma que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos”. Nesse sentido, os atores envolvidos nesse processo exercem papel ativo na atuação das políticas, não se reduzindo ao cumprimento do que dizem os textos políticos. Por conseguinte, essa teoria enfatiza o papel dos sujeitos implicados na atuação da política, no contexto da prática.

Apresentaremos a seguir o Quadro 8, que elaboramos de forma coletiva, a partir das categorias utilizadas por Ball *et al.* (2021), cunhadas na teoria da atuação de política. Cabe dizer que embora os autores apresentem cinco categorias, sendo: contextos, atores, sujeitos, política de comportamento e artefatos da política, trazemos apenas três por reverberarem nesta pesquisa.

Quadro 8 – Categorias apresentadas por Ball *et al.* (2021) para a teoria de atuação de política que reverberam nesta pesquisa

Categoria	Definição
Contextos	São diferentes aspectos presentes no ambiente escolar que devem ser levados em conta na elaboração e na análise das políticas educacionais. São eles: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.
Atores	São as pessoas presentes na escola. Os atores exercem papéis distintos em relação às políticas, podendo mover-se entre as diferentes posições. Como exemplo dessa categoria temos: os tradutores; negociantes; narradores; pessoas externas; empreendedores; entusiastas; críticos e receptores.
Sujeitos da política	Para os autores, “diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política” (Ball <i>et al.</i> , 2021, p. 117), professores e alunos consomem os textos das políticas, e, assim, são produzidos e posicionados de acordo com o tipo de política. Nesse aspecto, os autores criticam a política de <i>padrões</i> , pois ela promove um discurso que determina o que a escolarização deve ser.

Fonte: A autora com base no levantamento coletivo do GEDH, 2023.

Com esse quadro ilustramos as categorias mencionadas por Ball *et al.* (2021) para a sustentação de sua teoria. Tomando como base cada um desses aspectos, acreditamos que essa teoria colabora com este trabalho, uma vez que os efeitos das políticas de educação especial são o reflexo da atuação da política no contexto da prática. Assim como enfatizado pelos autores, acreditamos na importância de levar em conta os itens relacionados acima no momento de análise da atuação das políticas.

Com isso, avaliamos que a teoria de atuação da política contempla as análises que desejamos realizar nesta pesquisa, ao provocar questionamentos sobre os contextos que perpassam o debate no tocante a modalidade da educação especial e as políticas educacionais propostas para as pessoas com deficiência. Todavia, para que seja possível compreender esse cenário, é necessário tanto o entendimento da política quanto a permanência em campo.

3.1.3 Estratégias de aproximação com o problema de pesquisa

Para a construção dos dados desta pesquisa, tendo em vista os referenciais teórico-metodológicos assumidos, as estratégias para aproximação com o problema da pesquisa foram a pesquisa documental e a pesquisa com a escola na qual nos valem de observação/atuação e entrevistas. Nessa perspectiva, na pesquisa documental, nos valem da recuperação e análise dos documentos políticos nacionais, municipais e os da escola. Destes últimos, além dos regimentos, trazemos como documentos os registros das atividades realizadas com o aluno e seus documentos presentes na escola.

Para facilitar a visualização de nossas estratégias de aproximação com o campo da pesquisa, apresentaremos o Quadro 9, a seguir, com cada uma delas:

Quadro 9 – Estratégias de aproximação com o campo de pesquisa

	Contextos	Estratégias	Formas de sistematização e registro
Pesquisa documental	Políticas federais	Pesquisa documental sobre as políticas nacionais	Recuperação, catalogação e listagem em planilhas
	Políticas municipais	Pesquisa documental sobre as políticas municipais	Recuperação, catalogação e listagem em planilhas
	Políticas da/na escola	Pesquisa documental sobre as políticas da/na escola	Planilha com os documentos
Pesquisa com a escola	Estudo exploratório	Documentos do aluno	Recuperação, catalogação e listagem em planilhas
		Observação (mapeamento da escola e aproximação com os professores e alunos)	Diários de campo; Fotografias; Videogravação.
	Imersão	Observação / atuação	Diários de campo; Fotografias; Videogravação.
		Entrevistas semiestruturadas (professora do AEE e agente de apoio)	Videogravação; Audiogravação.

Fonte: A autora, 2023.

I. Pesquisa documental

Para dar conta de nossos objetivos e estratégias, realizamos o estudo das políticas, a fim de levantarmos os documentos que tratam das diretrizes políticas em três contextos articulados entre si: o primeiro são as políticas nacionais, o segundo são as políticas municipais, e por fim

as políticas da/na escola. Entendemos que essas diretrizes políticas se configuram enquanto contexto de estudo para nossa investigação, com isso, não se trata especificamente de uma análise das políticas, mas de sua descrição para que possamos compreender todo seu escopo e posteriormente analisar suas formas de atuação na escola com a qual desenvolvemos o estudo, a qual descreveremos melhor nas etapas seguintes.

Para entender as dimensões políticas do meio, consideramos, mesmo com diferenças epistemológicas, conforme apontamentos anteriores, Ball *et al.* (2021) um importante referencial analítico. Os autores nos auxiliam a compreender como as políticas estão sendo atuadas no cotidiano da escola. Para isso, é necessário compreender quais são as diretrizes das políticas nacionais e como o município pesquisado interpreta, traduz e atua essas diretrizes, ou seja, pretendemos entender como as políticas estão circulando na esfera municipal, e conseqüentemente, perceber como isso se dá na escola em questão.

Para o levantamento das diretrizes políticas, buscamos os documentos da seguinte forma: no contexto federal as buscas foram realizadas em grande parte na plataforma do Ministério da Educação (MEC); no contexto municipal no site da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e da Câmara Municipal de Duque de Caxias; e no da escola acessamos a pasta de documentos do aluno, tal como nos foi disponibilizado os documentos institucionais.

Posteriormente esses documentos foram renomeados atendendo as informações da instância responsável e data de produção; depois, foram organizados separadamente em pastas para facilitar a busca. Ainda, foi elaborada uma planilha com os documentos para a melhor visualização dos arquivos. Todo o acervo encontra-se no banco de dados em um *drive* virtual do GEDH, bem como foi construído coletivamente.

II. Pesquisa com a escola

Inicialmente é oportuno dizer que a realização da pesquisa com a referida escola deu-se pela indicação da CEE devido à história da escola em atuação na modalidade de Educação Especial. Além de ser referência para a educação municipal, sua localização favorece a presença de alunos oriundos de diversos bairros do município.

A pesquisa com a escola foi realizada ao longo de um ano letivo. Totalizamos trinta e quatro idas à escola durante o ano de 2023. Para melhor visualizar nossa frequência na escola, elaboramos uma planilha com o mapeamento de visitas, nela registramos informações como: dia; horário; local; forma de registro; total de horas diárias, entre outras que julgamos pertinentes, como situações que nos chamaram atenção no momento da observação/ atuação.

Em todo esse tempo, como forma de registro do vivido na escola, utilizamos o diário de campo coletivo, diário de campo individual, a videogravação e fotografias. Ao todo foram nove horas, dezessete minutos e onze segundos de gravação em vídeo. Esse total de horas se justifica por não ter sido possível deixarmos a câmera posicionada em sala durante todo o tempo, apenas utilizamos este recurso em situações pontuais.

a) Organizando os registros

Para melhor organização do material, os vídeos e as fotos foram armazenados no banco de dados do GEDH em que cada pesquisador integrante do grupo possui uma pasta com seu nome, onde também foram criadas subpastas por datas e para armazenamento desses registros. Assim, para cada dia de pesquisa com a escola criamos subpastas denominadas “sala de aula regular” e/ou “sala de recursos multifuncionais”, quando oportuno criamos também algumas pastas com nome de outros espaços da escola frequentados pelo aluno.

Em relação ao diário de campo, utilizamos em todos os momentos um caderno em que anotamos as situações observadas no cotidiano da escola. Posteriormente as anotações eram registradas no diário de campo coletivo do grupo.

Também propusemos a realização de entrevistas semiestruturadas com a professora da sala de recursos e com a agente de apoio. Esses sujeitos serão apresentados posteriormente. Entendemos que “a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social” (Freitas, 2002, p. 29). Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador organizar perguntas que lhe são pertinentes à pesquisa, mas, também possibilita a abordagem de temas que possam aparecer espontaneamente, a partir das falas dos entrevistados.

Destarte, estruturamos nossas perguntas de forma a favorecer o diálogo e não a simples troca de perguntas e respostas. Ainda em consonância com Freitas (2002, p. 29), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”.

Para a realização das entrevistas utilizamos além do diário de campo, o recurso da gravação em áudios, contabilizando duas horas, cinquenta e cinco minutos e nove segundos. Assim como nos registros feitos na sala de aula regular e sala recursos, utilizei a mesma planilha de mapeamento de áudio e vídeo e o mesmo método de preenchimento, realizando, portanto, a escuta pausada das audiogravações e fazendo a transcrição minuciosa em documento de Word das duas entrevistas realizadas.

Desse modo, foi possível voltar as cenas e relembrar os fatos vividos. Esta forma de pesquisa “implica em um trabalho de transcrição, narração e comentários dos detalhes, do dito

e não dito (nas/pelas palavras e nos/pelos gestos – gestos de olhares, de expressões, de movimentos corporais, de ações)” (Dainez; Smolka, 2012, p. 9). E ainda, os arquivos são compostos por fotos das atividades realizadas pelo aluno, bem como do acervo documental disponibilizado pela escola, como: relatórios escolares do aluno e laudo médico, além dos documentos da própria escola.

b) Construindo os dados da pesquisa

O material empírico deu-se com a junção dos documentos e nos registros das cenas captadas por meio das imagens, vídeos e áudios, além das informações descritas no diário de campo.

Em relação a pesquisa documental, como mencionado anteriormente, realizamos as buscas em diferentes plataformas de acordo com os objetivos traçados. Os documentos foram revisitados durante diversas etapas desta pesquisa.

Em relação ao trabalho com os registros da pesquisa na escola, orientamos nosso olhar para as relações entre os sujeitos; as atividades propostas realizadas (ou não); os recursos humanos e materiais; o espaço físico; as questões referentes à acessibilidade; e as políticas atuadas na escola. Tudo isso possibilitou a construção dos episódios analíticos.

O processo de trabalho com os vídeos até a transcrição iniciou no mesmo período em que estávamos em campo. Foi nesta etapa que iniciei a construção da planilha mapeamento áudio e vídeo, onde constam as seguintes informações:

- a) Data em que cada arquivo foi produzido;
- b) Tipo de registro;
- c) Nome do arquivo;
- d) Tempo de duração;
- e) Local;
- f) Resumo da filmagem;
- g) Pontos que chamam a atenção;
- h) Participantes principais.

Para o preenchimento da planilha foi indispensável assistir todos os vídeos e a cada situação que chamava atenção o vídeo era pausado e reproduzido quantas vezes fosse necessário. As pausas favoreciam rever as cenas em que o aluno estava envolvido em alguma situação, nestes casos eu preenchia a planilha com as informações destacadas anteriormente.

Elaborei também um “caródromo” que consiste em um quadro com uma foto e o nome de cada aluno da turma, deste modo foi possível reconhecer cada estudante que interagiu com o sujeito da pesquisa. As fotos foram tiradas por mim com a finalidade de confeccionar este quadro.

Isto posto, achamos válido reforçar que a escolha das abordagens teórico-metodológicas propostas para este trabalho, foi pensada como uma forma de abranger as complexidades que envolvem esta pesquisa.

Desta forma, a seguir descreveremos os contextos do estudo organizados da seguinte forma: primeiro trazemos as políticas no contexto do governo federal; depois as políticas no contexto municipal e por fim descrevemos o contexto da escola.

3.2 Os contextos da pesquisa: das políticas à escola

3.2.1 Contexto federal: a política de escolarização dos alunos com deficiência

Com a finalidade de compreender como as políticas de Educação Especial se movem dentro da escola, propomos para esta etapa, abordar os aspectos que envolvem os textos e os discursos das políticas, entendendo que essa fase da pesquisa está situada no escopo das políticas de educação inclusiva.

A trajetória da Educação Especial no Brasil perpassou por diversos momentos históricos, desde a institucionalização de pessoas com deficiência, até os dias atuais com o paradigma da educação inclusiva.

Com o crescente movimento em prol das políticas de educação inclusiva inspirado pelo direito de educação para todos e na valorização das diferenças, no início dos anos 2000 começa um movimento no governo federal para construção de uma política de educação especial a partir do paradigma da educação inclusiva. Assim, em 2008, fruto de um trabalho de um Grupo de Estudo, o Ministério da Educação divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Dessa forma, alinhando-se às convenções internacionais da década de 1990, os principais documentos que tencionaram a formulação dessa política são: Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (Unesco, 1990), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Esta Convenção estará aberta a todos os Estados membros para sua assinatura, na cidade da Guatemala, em 8 de junho de 1999 (Brasil, 2001a).

Salientamos que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a regulamentação do Fundeb¹³ foram aparatos fundamentais para a elaboração da PNEEPEI. O Fundeb designa um fundo específico de aplicação de recursos financeiros na educação básica. Nesse sentido, sua criação contribuiu para a expansão da educação especial, uma vez que o valor referente ao aluno público, alvo da educação especial, é maior do que os demais alunos (Viegas; Bassi, 2009). Já o PDE, lançado em 2007 pelo Governo Federal, simultaneamente ao Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, traz em sua Meta IX - “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007a), reconhecendo que a organização escolar era marcada por uma cultura excludente (Souza, 2013).

Para dar conta de suas metas, o PDE elaborou uma série de programas, dentre eles destacaremos os voltados à educação das pessoas com deficiência com incidência na educação básica. São eles: Escola Acessível; Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (Brasil, 2007a)

Além disso, a PNEEPEI reconheceu o modelo social da deficiência alinhada à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (Brasil, 2009a), que neste momento estava em vias de ser homologada enquanto emenda constitucional. A Convenção traz como objetivo para a Educação Inclusiva o pleno desenvolvimento “da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais” que conduzam à plena participação social (Brasil, 2009a).

Ainda para situar o contexto das políticas de escolarização dos alunos com deficiência, é indispensável citarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), visto que a referida lei define e regulariza a educação brasileira. Todo o capítulo V desta lei é dedicado a Educação Especial e em seu artigo 58 diz:

¹³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi regulamentado, inicialmente por medida provisória e depois, pela Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007b) com previsão de vigência até o ano de 2020.

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida (Brasil, 1996, art. 58).

Deste modo, a legislação que regulamenta a educação brasileira, estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular.

Isso posto, destacamos que o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consiste em: “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008).

Para tanto, a política diz ser necessário que haja:

- Transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior;
- 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).

Dessa forma, passa a ser indicativo que a modalidade da Educação Especial deixe de ser substitutiva ao ensino regular com matrícula dos alunos em classes especiais ou em instituições privadas-assistencialistas, induzindo que a matrícula dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fosse realizada nas classes regulares nas redes de ensino. Desse modo, indo de encontro ao modelo médico que sempre esteve fortemente presente na educação dos sujeitos com deficiência (Januzzi, 2012), a PNEEPEI “redimensiona, ao menos em termos de princípios, o lugar do sujeito no sistema escolar e responsabiliza o Estado pela educação dessa população que, historicamente, esteve sob a responsabilidade das instituições de ensino especializado” (Souza, 2013, p. 104). Para tanto, dentre as principais ações destacamos: a oferta do Atendimento Educacional

Especializado (AEE); acessibilidade; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação (Brasil, 2008).

Os principais documentos que hoje dão sustentação a PNEEPEI (Brasil, 2008), que tratam do AEE e do financiamento, são:

- a) Resolução CNE/CBE nº 4 de 2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009b);
- b) Decreto nº 7.611 de 2011 - Dispões sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (Brasil, 2011).

Para indução da política foram elaborados alguns programas que discutiremos na etapa seguinte.

3.2.1.1 Programas que constituíram a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem se materializando por meio de programas já apresentados no PDE de 2001. Contudo, ao longo desses anos, em especial pelas mudanças governamentais, nem todos os programas desenhados no início dos anos 2000 continuam existindo. A seguir apresentamos o Quadro 10, contendo tais programas e na sequência discorreremos sobre aqueles que impactam diretamente no município estudado e reverberam nessa pesquisa.

Quadro 10 – Programas que constituíram a PNEEPEI

Programa	Temática principal
Programa Escola Acessível	Possui seu foco em questões referentes à acessibilidade.
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Construção do espaço para o serviço do Atendimento Educacional Especializado.
Formação Continuada de Professores na Educação Especial	Se configura em apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular.
Educação Inclusiva: direito à diversidade	Se realiza por meio da formação de gestores e professores, com o objetivo de tornar os sistemas educacionais mais inclusivos.
Transporte Escolar Acessível	Seu foco está relacionado ao transporte de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas.
BPC na Escola	Seu objetivo é promover o acesso e permanência na escola de alunos com até 18 anos de idade, com deficiência, que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC).
Livro Acessível	Sua finalidade é promover aos estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas, livros em formatos acessíveis.
Prolibras - Educação bilíngue	Se constitui no Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras.
Centro de Formação e Recursos (CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual; CAS - Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez; NAAHS - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação).	Seu foco principal é a formação continuada e professores para o AEE e a produção de material acessível aos estudantes.
Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas	O prêmio tem a intenção de promover, difundir e valorizar ações escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de alunos com deficiência, realizadas no âmbito da escola.
Comissão Brasileira de Braille	Objetiva o desenvolvimento de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille.
Principais indicadores da educação das Pessoas com Deficiência	Ligado ao censo escolar.

Fonte: A autora, 2023.

É importante salientar que esta política, embora esteja em vigor há mais de uma década, está há anos sem nenhuma renovação. Alguns dos programas que estruturaram sua criação já não existem atualmente e para além disso, as mudanças de governos também afetaram a política.

a) Programa Escola Acessível

No ano de 2007, foi instituído o Programa Escola Acessível (Brasil, 2007c), na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com orientações e diretrizes sobre a assistência financeira aos projetos de Educação Especial, tendo como principal foco a acessibilidade. Já em 2008, o Programa passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola e “com essa medida, o processo de transferência dos recursos financeiros para acessibilidade, passa a ser feito, diretamente às unidades executoras das escolas” (Brasil, 2006, p. 6).

O objetivo do Programa Escola Acessível é a promoção de acessibilidade e inclusão dos alunos da Educação Especial “matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (Brasil, 2006). Para tal, os objetivos específicos são:

- Adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
- Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
- Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2006, p. 7).

Entendendo que a acessibilidade é incorporada como um dos principais eixos da política de educação inclusiva, consideramos válido abordar a temática das TAs e CA, tendo em vista que este estudo discute a escolarização de um aluno com deficiências múltiplas.

Em âmbito nacional, em 2006, antes mesmo da divulgação da política de 2008, foi instituído o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (Reunião do comitê de ajudas técnicas, 2007), através da Portaria nº 142 (Manzini, 2006). Dentre as propostas do referido comitê, sublinhamos o estudo sobre a temática da Tecnologia Assistiva, a fim de que chegassem a um consenso sobre o seu conceito, entendendo que possui grande relevância na inclusão de pessoas com deficiências. A partir disso, no ano de 2007 foi aprovado pelo comitê o conceito que diz:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Reunião do comitê de ajudas técnicas, 2007).

Essa temática também é incorporada na CDPD em seu artigo 9º “Acessibilidade”, que a estabelece como:

medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público (Brasil, 2009a).

Tais medidas “incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade. Serão aplicadas, entre outros: a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho” (Brasil, 2009a).

Ressaltamos, portanto, que a participação dos alunos com deficiência e sua inserção em sistemas de Comunicação Alternativa é um direito trazido na CDPD e aprovada como emenda constitucional pelo governo brasileiro (Brasil, 2009a).

Reiteramos que, em documentos posteriores, a menção aos recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa também foi observada, como é o caso da própria PNEEPEI (Brasil, 2008).

E, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146 / 2015 –, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, endossou em seu artigo 74: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015).

Acreditamos que conhecer sobre esses aspectos torna-se relevante para entendermos como essas ferramentas, que podem ser muito potentes para a aprendizagem dos alunos com deficiências múltiplas, são utilizadas (ou não) na escola em que realizamos nossa pesquisa.

b) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Conforme exposto na PNEEPEI, o Atendimento Educacional Especializado, único serviço da modalidade da Educação Especial, “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008), e deve ser realizado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas salas “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, p. 2). Vale

frisar que, segundo o texto da política, o AEE deve ser realizado no contraturno e estar disponível em todos os níveis de ensino.

No que se refere a formação do professor, esse “deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p.17). Suas atribuições contemplam:

ações de caráter técnico-pedagógico, voltadas para avaliação da funcionalidade e confecção de materiais e estratégias educacionais adequadas; ações de formação continuada junto à equipe escolar e aos responsáveis; e ações de cunho gerencial, com responsabilidade pelas parcerias intersetoriais, organização do serviço AEE e disponibilização de recursos tecnológicos e de acessibilidade (Dainez *et al.*, 2022, p. 3).

Dentre as incumbências, destacamos a importância da articulação entre o professor do AEE e demais pessoas envolvidas na construção das relações de ensino e nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiências, como os professores das classes comuns, a família, demais membros da escola, além de profissionais de outras áreas.

Sublinhamos também a necessidade de elaboração de um plano de estudos em conjunto com o professor da classe comum, para que as atividades não sejam desconexas e tenham objetivos em comum. Conforme Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009b):

a elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

O financiamento para a construção das Salas de Recursos Multifuncionais advém do Governo Federal e também contempla as instituições privadas-assistencialistas, conforme disposto no art. 5º do decreto 7.611 (Brasil, 2011, p. 2): “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Essa estrutura de financiamento preserva a educação especial enquanto um serviço que continua podendo ser disponibilizado fora da rede pública.

Nesse contexto, observamos o AEE como o foco principal da política de educação especial por meio do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, um serviço que funciona de forma paralela às salas de ensino regular, com ênfase na acessibilidade e não no caráter pedagógico. Com isso, embora o objetivo da Educação Inclusiva seja o acesso à escola comum por meio das matrículas e a escolarização dos alunos com deficiência,

transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a sua estratégia principal é o AEE (Souza; Pletsch, 2015).

3.2.1.2 Questões centrais para análise

Esta etapa da pesquisa buscou apresentar a política de Educação Especial no Brasil com ênfase em dois programas que a constituem atualmente. Tal escolha se deu por dialogarem diretamente com este trabalho. Além disso, revisitamos a trajetória da educação da pessoa com deficiência em nosso país a fim de contextualizar o leitor.

No que tange à política de Educação Especial, destacamos “sua efetivação por meio de programas esparsos, mas articulados entre si, tendo como objetos centrais o serviço de AEE, a acessibilidade e a formação de professores, cujo público-alvo prioritário são as pessoas com deficiência que vivem em situação de pobreza” (Souza, 2013, p. 129-130).

Sublinhamos que “a formulação das políticas de Educação Inclusiva é marcada por tensões e por contradições” (Souza, 2013, p. 131). Dialogamos a este respeito com diversos autores trazidos na revisão da literatura elaborada para esta dissertação, com eles afirmamos a disparidade entre o que dizem os textos da política e as reais possibilidades de sua efetivação no cotidiano de nossas escolas.

Deste modo, procuramos observar o que dizem as políticas no contexto nacional para na etapa seguinte explorar o contexto municipal e posteriormente a interpretação, tradução e as atuações das professoras na escola.

3.2.2 Contexto municipal: a política de escolarização dos alunos com deficiência em Duque de Caxias

I. Aspectos históricos, estrutura e funcionamento da SME

A presente pesquisa está sendo realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto¹⁴, localizada no centro urbano do Município de Duque de Caxias, região da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro¹⁵.

¹⁴ A depender do processo de análise e do diálogo com a Secretaria Municipal de Educação / DC e com a Equipe Gestora da escola, avaliaremos se na versão final dessa dissertação, iremos manter ou não a publicização do nome da escola.

¹⁵ Vale dizer, que a região da Baixada é composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

Duque de Caxias é um município criado em 1943 pelo Decreto Lei nº 1.055 de 31 de dezembro (Câmara Municipal de Duque de Caxias, [2025]). Localizado na Região Metropolitana da Baixada Fluminense, a 15 km da capital do estado. Atualmente é dividido em quatro distritos, são eles: Duque de Caxias / Centro (primeiro), Campos Elíseos (segundo), Imbariê (terceiro) e Xerém (quarto).

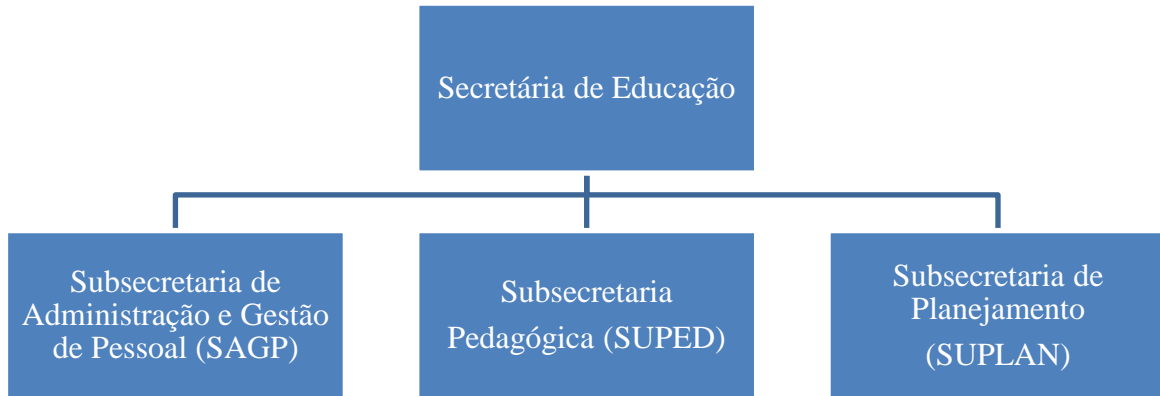
De acordo com os dados do último censo (IBGE, 2022), realizado em 2022, Duque de Caxias possui população estimada em 808.152 e densidade demográfica de 1.729,34 habitantes por quilômetro quadrado. É importante dizer que estamos nos referindo a um município marcado pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), precariedade na oferta dos serviços públicos, violência urbana e grande vulnerabilidade social.

No que diz respeito aos serviços educacionais, os últimos dados divulgados pelo IBGE (2022) informam que o município possui 378 escolas de ensino infantil, 444 escolas de ensino fundamental e 123 estabelecimentos de ensino médio, contando as redes municipais, estaduais e privada.

A rede municipal de ensino de Duque de Caxias é administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), cujos objetivos¹⁶ são “planejar, coordenar e avaliar com excelência a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA (Educação para Jovens e Adultos)” (Secretaria Municipal de Educação, [2025]), já a missão da SME é definida como: “garantir às crianças, jovens e adultos uma educação pública de qualidade, além de inclusiva e democrática, com a finalidade de transformar a vida dos alunos e suas famílias, e mudar para melhor o mundo ao seu redor” (Secretaria Municipal de Educação, [2025]). Vale mencionar que a SME estrutura-se da forma ilustrada na Figura 1:

¹⁶ Tais dados se referem a 2023. Com a mudança do site, essas informações mudaram.

Figura 1 – Estrutura da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Adaptado de Secretaria de Educação, [2025].

É imprescindível dizer que a incumbência de cada subsecretaria não consta no site, apenas os nomes dos respectivos subsecretários e a formação de dois deles. E, ainda, não encontramos informações sobre as coordenadorias, diretorias e demais setores da SME. No que tange a Coordenadoria de Educação Especial (CEE), mantivemos contato direto com a responsável pelo setor devido à realização da pesquisa, e, segundo ela, a CEE tornou-se Diretoria de Educação Especial em setembro/2023, porém, ainda não tivemos acesso aos documentos que tratam desse trâmite.

Ainda no quesito estrutura de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, observamos em seu site os três conselhos em vigência atualmente no âmbito da SME, são eles: Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho de Alimentação Escolar (CAE); Conselho do Fundeb.

Segundo informações do site da Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal possui 179 unidades escolares abrangendo os níveis da educação infantil e ensino fundamental. Alguns desses espaços atendem diferentes modalidades, como: educação especial, educação do campo e educação de jovens e adultos (EJA).

As escolas estão localizadas em espaços com configurações muito distintas, a saber: muitas delas estão no centro urbano e comercial; outras ficam em locais de difícil acesso, como em áreas rurais; e até mesmo em comunidades marcadas pela grande violência. As diferentes demandas existentes em cada bairro do município, refletem nas necessidades das unidades

escolares, exigindo da prefeitura ações que deem conta de suprir ou amenizar os impactos dessas desigualdades.

II. Educação Especial no município de Duque de Caxias

A Educação Especial, foi instituída no município de Duque de Caxias em 1979, como um desdobramento do serviço de Orientação Educacional (OE), com o objetivo de acolher a grande demanda de alunos com mais de três anos de repetência. Para tal, foram criadas classes especiais para os alunos com deficiência mental¹⁷ e com deficiência auditiva, matriculados nas escolas da rede municipal (Duque de Caxias, 2015a). Posteriormente, esse trabalho foi desvinculado do serviço de Orientação Educacional, passando a ser uma atribuição do setor de Educação Especial, criado para essa finalidade. Após receber diversas denominações, ao iniciar nossa pesquisa esse setor chamava-se Coordenadoria de Educação Especial, no entanto, conforme dito em etapa anterior, a coordenadoria passou a ser Diretoria de Educação Especial.

Dentre suas atribuições, destacam-se as visitas às unidades escolares, estudos de casos específicos, e assessorias que objetivam a solução de problemas relacionados ao desenvolvimento de alunos com deficiência, além de orientações às famílias e acompanhamento pedagógico dos alunos. Além dessas atividades, a Coordenadoria também colabora para a formação continuada dos profissionais da rede municipal, coordenando grupos de estudo e cursos direcionados a esse público (Duque de Caxias, 2022b).

A organização de trabalho da CEE é estruturada nos programas que destacaremos a seguir, contudo, não foram encontradas informações referentes a nenhum deles:

- a) Programa de Deficiência Intelectual;
- b) Programa de Educação de Surdos;
- c) Programa de Educação de Estudantes com Deficiência Visual;
- d) Programa de Educação de Estudantes com TEA;
- e) Programa de Educação de Estudantes com Deficiência Física e Múltipla;
- f) Programa de Educação de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação;
- g) Programa de Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar (Duque de Caxias, 2022b).

De modo geral, alinhada aos objetivos da PNEEPEI, a CEE orienta que os estudantes com deficiência sejam matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, considerando-se as necessidades de cada aluno e disponibilizando os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para a eliminação das possíveis barreiras (Duque de Caxias, 2022b).

¹⁷ Nomenclatura utilizada na época.

Como forma de promover o acesso e permanência, destacamos também o transporte utilizado pelos alunos da rede municipal. Além do transporte público oferecido para a população em geral, o traslado de estudantes residentes em zona rural, locais de difícil acesso ou alunos com deficiência, também é disponibilizado através de vans e ônibus escolares, conforme Deliberação CME/DC nº 15 (Duque de Caxias, 2015b).

III. Principais documentos hoje

Para melhor entendimento do leitor, consideramos oportuno apresentar os principais documentos para a Educação Especial no município de Duque de Caxias. No Quadro 11, listamos todos eles e na sequência descrevemos sobre cada um, respectivamente.

Quadro 11 – Principais documentos

Documentos	
a)	Plano Municipal de Educação
b)	Proposta Curricular
c)	Protocolos para Planejamento Educacional Individualizado
d)	Orientações da educação especial

Fonte: A autora, 2023.

a) Plano Municipal de Educação

Para esta etapa, achamos válido destacar as metas do Plano Municipal de Educação, além dos documentos e diretrizes que norteiam o referido plano. Contudo, antes de aprofundarmos nosso estudo sobre o PME, é oportuno dizer que a elaboração do mesmo deve estar alinhada com objetivos e metas descritas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos, traz em sua meta 4 o seguinte texto:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Para se fazer cumprir esta meta, foram traçadas dezenove estratégias voltadas para a educação especial.

No artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 é explicitado que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos

já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (Brasil, 2014).

Nesse intuito, buscamos conhecer o Plano Municipal de Educação e observar não só as metas propostas para a educação especial do município de Duque de Caxias, mas também os documentos e diretrizes contemplados neste plano. Deste modo, segundo o PME/DC, a legislação nacional que norteia a educação especial neste município são os seguintes documentos nacionais (Quadro 12):

Quadro 12 – Documentos e Diretrizes políticas

Documento	Ano	Disposições
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (Brasil, 1996)	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3298/09 (Brasil, 1999)	1999	Compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
Decreto nº 5.296/04 (Brasil, 2004)	2004	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
Decreto nº 6.571/08 (Brasil, 2008)	2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Brasil, 2009)	2009	Instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/14 (Brasil, 2014)	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Fonte: Adaptado de Duque de Caxias, 2015a.

Além dos documentos relacionados acima, o PME traz o seguinte texto:

destaca-se, também, o fato de o governo Brasileiro ter sido signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que reafirma os princípios da educação inclusiva, contidos na Declaração de Salamanca, de 1994, e no Pacto de Educação para Todos, de 1990 (Duque de Caxias, 2015a, p. 95-96).

Contudo, não foi observado em nenhuma etapa do material menção à PNEEPEI, embora o referido plano tenha sido elaborado posteriormente à formulação da política vigente.

A meta central da Educação Especial é “proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para a redução de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais” (Duque de Caxias, 2015a, p.

96). Dessa meta principal desdobram-se outras 31 metas das quais descreveremos oito delas no Quadro 13, a seguir, conforme os objetivos deste estudo. A disposição e numeração das metas dentro do quadro obedece a ordem e nomenclatura em que aparecem no plano.

Quadro 13 – Algumas metas para a educação especial no município de Duque de Caxias

META	DESCRIÇÃO
Meta h	Tornar obrigatória a modalidade de sala de recursos em cada creche e CCAIC ou Escola da rede pública, em quantos turnos houver demanda, equipada com material necessário, oferecendo recursos mobiliários, pedagógicos, comunicação alternativa e recursos que favoreçam a utilização (tecnologia assistiva) e profissional especializado para o pleno atendimento aos educandos até ano de 2016 [...];
Meta m	Buscar recursos na Secretaria Nacional de Educação Especial, por meio da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE - e agências de fomento, no sentido de garantir formas de colaboração entre os sistemas Municipal, Estadual e Federal de ensino e mapear o público de AEE;
Meta o	Garantir e implementar imediatamente, de forma permanente e articulado com as Unidades locais, curso de formação para Professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE, de salas de recursos, professores de ensino regular e outras modalidades de suporte à Educação Inclusiva, para todos os profissionais envolvidos no processo educacional, dentro do horário de trabalho, oferecendo aos alunos outras atividades pedagógicas, garantindo o dia letivo e oferecer inclusive para inspetores, merendeiras, zeladores e porteiros;
Meta s	Ampliar, a partir da homologação deste plano, a modalidade de professor itinerante. A partir de 2015, a modalidade de professor auxiliar permanente. Para apoio a professores que recebem estudantes com necessidades especiais nas classes regulares, sendo este concursado e com formação específica em educação especial, esclarecendo e /ou estabelecendo parâmetros para a atuação dessa modalidade “Professor itinerante”;
Meta w	Implementar, a partir de 2015, na rede pública e cobrar da rede privada os serviços de apoio de tecnologia assistida, garantindo a formação do educador para produzir, avaliar e/ou adquirir materiais e equipamentos necessários ao processo de inclusão, tanto relativo ao material pessoal do aluno, como de uso coletivo (instrumentos musicais, bolas adaptadas, livros falados, digitalizados, material em Braille, pranchas de comunicação, adaptações para acesso ao computador, softwares leitores de tela e para produção de material, cadeiras adaptadas, carteiras adaptadas, computadores, scanner, impressora Braille, máquina Perkins, lupas, bengalas e demais facilitadores de comunicação e vida diária destes educandos) até 2017;
Meta y	Garantir que cada Unidade Escolar implemente Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para atendimento educacional especializado a partir de 2015;

Meta aa	Garantir, nos regimentos Escolares, critérios de avaliação diferenciados para os estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo o direito à continuidade de sua vida Escolar;
Meta bb	Garantir a utilização dos recursos específicos, inclusive transporte, para esse fim, advindos do Fundeb, para ações ligadas ao atendimento educacional especializado e garantir a utilização dos recursos, contudo não associá-los apenas ao Fundeb.

Fonte: A autora, 2023.

As metas elencadas acima destacam temáticas relevantes para nossa pesquisa, como o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, formação dos professores, acessibilidade, avaliação escolar e financiamento.

De modo abrangente, ao longo do PME foi observada grande preocupação com questões referentes à acessibilidade arquitetônica das escolas, sendo colocado como meta em várias etapas deste plano.

Ao tratar dessas temáticas, nossa intenção não é propor uma análise direta do Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias. Contudo, consideramos imprescindível estudá-lo para que tenhamos as bases necessárias para entender como as políticas nacionais estão sendo interpretadas e traduzidas neste município.

b) Proposta Curricular da Rede de Ensino de Duque de Caxias

Outro aspecto de grande relevância foi a reestruturação curricular realizada de 2019 a 2022, com a elaboração da Proposta Curricular da Rede de Ensino deste município. Para tal, foi formada uma comissão contemplando a SME, o CME, o Fórum Permanente Municipal de Educação e a FEBF/UERJ, com a intenção de promover um debate, de forma democrática, sobre a temática do currículo. A partir disso foram realizadas diversas ações, como: grupos de estudos, formações, debates, organização de grupos de trabalho e seminários (Duque de Caxias, 2020).

De acordo com o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias – Pressupostos Teóricos e Conceituais, este novo currículo foi pensado para contemplar as “crianças, adolescentes, adultos, assim como de estudantes com deficiência, estudantes de escolas do campo e em situações de itinerância, revelando a complexidade da formação de sua composição” (Duque de Caxias, 2020, p. 23).

Neste mesmo documento observamos que “a estrutura física/curricular da escola não dá conta dos alunos com maiores necessidades (carências sociais extremas, pessoas com deficiência, filhos de usuários de drogas, etc.)” (Duque de Caxias, 2020, p. 66). E, ainda, é

mencionado que os recursos investidos na escola não são suficientes para dar conta desses aspectos mencionados.

Sobre a educação especial, não foram encontradas menções específicas dessa modalidade de ensino, embora apareçam algumas especificidades sobre outras modalidades, como a EJA. Outrossim, dentre os diversos documentos que nortearam a elaboração dos pressupostos teóricos e conceituais da reestruturação curricular, nenhum deles relacionavam-se às políticas e/ou diretrizes para a educação especial.

Apesar disso, foram elaborados materiais/cadernos para cada etapa da educação básica (educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais e anos finais), além da EJA. Neste material a educação especial ganha maior visibilidade, a: “educação especial foi reafirmada como elemento essencial para toda a Rede, tendo sido a ‘acessibilidade’ adotada como um dos eixos da educação municipal” (Duque de Caxias, 2022b).

Conforme explicitado nestes materiais:

Educação Especial não idealiza objetivos à parte dos objetivos pensados nas diretrizes curriculares das demais modalidades da educação, níveis e etapas de ensino, mas constrói colaborativamente meios para que seu público se desenvolva e alcance as propostas para o seu respectivo ano de escolaridade, como os demais estudantes (Duque de Caxias, 2022b).

Nessa perspectiva, a educação especial é orientada de modo que seja exercida em consonância com a dinâmica do ensino regular comum, assim como prevê a legislação vigente no país.

c) Protocolos para Planejamento Educacional Individualizado

Dentre as atribuições da CEE está a elaboração de protocolos para a construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) aspirando um trabalho pedagógico comprometido com as especificidades de seus alunos e conseqüentemente com a aprendizagem dos mesmos. Os protocolos produzidos pela Coordenadoria incluem os roteiros de investigação que dão sustentação a elaboração das ações propostas no PEI. Contudo, para os estudantes com autismo e surdez, os protocolos diferenciam-se dos demais.

O PEI é um documento que deve ser elaborado “através de construção coletiva entre o professor do atendimento educacional especializado, professor do ensino comum, equipe diretiva e família do estudante” (Duque de Caxias, 2022b). O propósito desse documento é pensar sobre:

a oferta de conteúdos programáticos acessíveis às especificidades e reais necessidades do sujeito, suportes, formas de avaliação, estratégias e adequações necessárias, tendo como norteadoras as diretrizes curriculares estabelecidas para a turma na qual o estudante está inserido (Duque de Caxias, 2022b).

Os protocolos envolvem os seguintes documentos: Roteiro Investigativo Completo; Roteiro Investigativo Condensado; Plano de AEE; Planejamento Educacional Individualizado; Questionário de Autismo; Planejamento de Autismo; Relatório Integrado do AEE/Ensino Regular. Tanto o Roteiro Investigativo, quanto o PEI são estruturados da seguinte forma: I- Habilidades conceituais, II- Habilidades práticas, III- Habilidades sociais. A CEE indica que os roteiros e o PEI sejam elaborados de forma individual a cada semestre, já o Relatório Integrado deve ser elaborado bimestralmente pelo professor do AEE para cada estudante matriculado em sua turma.

A CEE também dispõe de Profissionais de Apoio à Inclusão¹⁸. Os Agentes de Apoio são subdivididos em AAI 1 para aqueles que atuarão na área pedagógica e AAI 2 para os agentes da área da saúde.

Entre ações desempenhadas por esses profissionais destaca-se:

- a) Apoiar o aluno na execução das atividades pedagógicas propostas pelo professor do ensino regular comum com vistas à autonomia;
- b) Manter organizados, de maneira higiênica, os ambientes e materiais utilizados;
- c) Respeitar e valorizar os saberes e valores culturais dos alunos com os quais se relaciona;
- d) Contribuir para a ampliação das experiências e conhecimento dos alunos em todas as situações de rotina escolar;
- e) Participar das atividades de vida diária do aluno, colaborando com sua higiene e alimentação, desenvolvendo hábitos e atividades saudáveis;
- f) Permanecer junto ao aluno e simultaneamente estimular a sua autonomia;
- g) Auxiliar os estudantes no uso de Tecnologias Assistivas;
- h) Auxiliar em sua locomoção e mobilidade, garantindo o acesso, a permanência e favorecendo a participação e a aprendizagem desses alunos no ambiente escolar;
- i) Participar colaborativamente do planejamento do aluno, relatórios, grupos de estudos, conselhos de classes, cursos, seminários ou palestras promovidas pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação (Duque de Caxias, 2022b).

Além do mais, para receber acompanhamento desses profissionais, o estudante da educação especial, matriculado na classe regular, deverá ter sua necessidade de acompanhamento documentada na escola.

¹⁸ Na Rede Municipal de Duque de Caxias, esses profissionais são denominados Agentes de Apoio à Inclusão (AAI) (Duque de Caxias, 2022b).

d) Orientações da educação especial para o ano letivo de 2023

No ano de 2023 a CEE elaborou o documento “Orientações da Educação Especial para o ano letivo de 2023”. O manual visa “orientar o trabalho e as ações entre as unidades escolares voltadas aos estudantes público da educação especial” (Coordenadoria de Educação Especial, 2023, p. 1). O princípio que norteia a elaboração deste material é que “todo estudante é igualmente importante e suas singularidades devem ser consideradas, respeitadas e valorizadas” (Coordenadoria de Educação Especial, 2023, p. 1). Nessa perspectiva, o documento contempla as diversas ações já discutidas nessa dissertação. Contudo, com as orientações específicas para sua execução neste ano letivo.

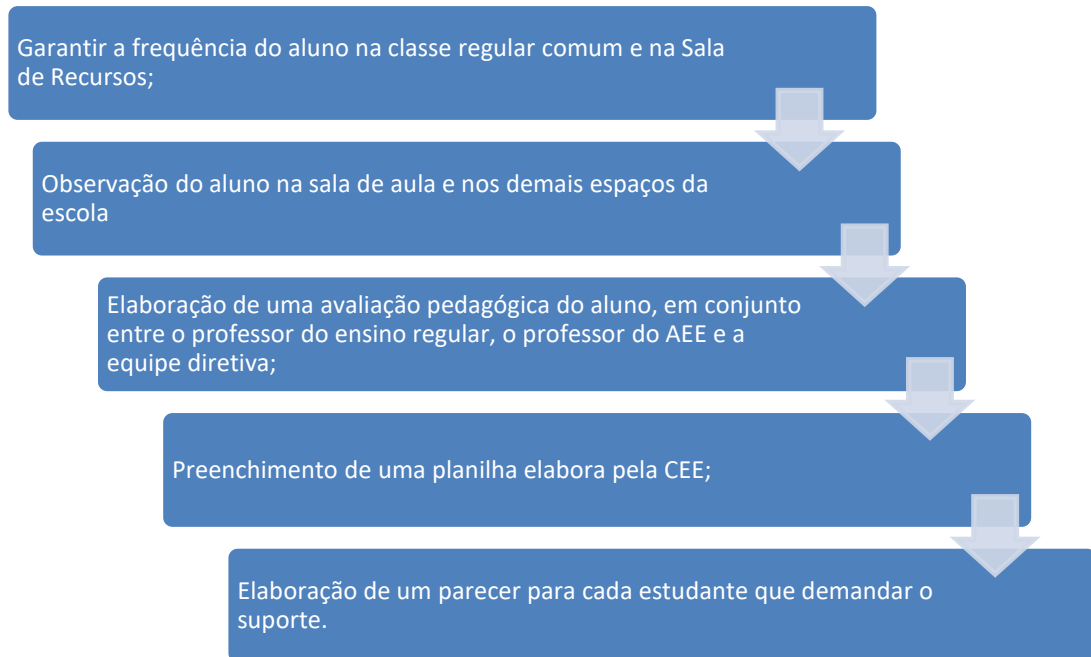
No eixo Acessibilidade, a CEE orienta que as Unidades Escolares podem reorganizar suas turmas de forma a atender as especificidades de seus alunos, “por exemplo, o remanejamento de uma turma que receberá um estudante que faz uso de cadeira de rodas, para uma sala de aula que garanta sua mobilidade e acessibilidade aos mais variados espaços da escola” (Coordenadoria de Educação Especial, 2023, p. 2).

O documento também estabelece prazos para a elaboração do Roteiro Investigativo e formulação/atualização do PEI. E no quesito transporte escolar, a CEE informa que, para a utilização desse recurso, a unidade escolar precisa encaminhar uma solicitação diretamente para a Coordenadoria de Transporte Escolar (COTRAN).

Em relação aos Agentes de Apoio à Inclusão, é observada a necessidade de que esse suporte considere as demandas específicas do estudante e não de sua deficiência. Além de reforçar a responsabilidade do professor regente em ensinar a todos os estudantes.

Dentre as orientações para a solicitação do AAI, a CEE elaborou um roteiro a ser seguido pela escola, conforme mostramos Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Roteiro para solicitação de Agente de Apoio à Inclusão



Fonte: Adaptado de Coordenadoria de Educação Especial, 2023.

O parecer elaborado pela equipe escolar, deve constar os seguintes itens:

- Laudo do aluno em questão (fotocópia deverá ser anexada ao parecer);
- Turma e turno de matrícula do estudante;
- Quantitativo de alunos matriculados na turma;
- Quantitativo de profissionais de apoio ou de auxiliares de desenvolvimento da educação básica (ADEB) que atuam na turma;
- Justificativa da necessidade;
- Tipo de suporte (área pedagógica, campo da saúde, instrutor do Sistema Braille, Assistente em Educação de Surdos, etc.);
- Estratégias realizadas para o processo de inclusão do estudante;
- Cópia do planejamento educacional individualizado assinado por todos os envolvidos na sua confecção (Coordenadoria de Educação Especial, 2023, p. 6-7).

E ainda, o documento reforça que “o atendimento do profissional de apoio não é exclusivo e nem individual, salvo exceções, acordadas e registradas juntamente com as chefias responsáveis da SME” (Coordenadoria de Educação Especial, 2023, p. 7).

Por fim, de maneira geral as orientações são uma tentativa para que as ações sejam “desenvolvidas em consonância com a comunidade escolar, de acordo com suas especificidades, mas sem perder de vista o sentido de parte de uma rede (Coordenadoria de Educação Especial, 2023, p. 1).

3.2.2.1 Questões para análise

Nesta etapa nos dedicamos a contextualizar a Educação Especial no município de Duque de Caxias, para tal, abordamos as diretrizes e as ações que a compõe. Cabe reiterar não foi observado nos documentos municipais menção direta à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Também chama a atenção a elaboração de orientações específicas para o ano letivo de 2023, assemelha-se a um manual com um direcionamento prático do que deve ser feito em diversos quesitos como: acessibilidade, solicitação de AAI e de transporte escolar.

O tópico da acessibilidade ganha destaque nas diretrizes e demais documentos do município, nota-se em diversos momentos a preocupação com o acesso aos espaços físicos das escolas. Sublinhamos ainda a permanência da política de transporte escolar para os alunos com deficiência.

Do ponto de vista da análise, procuramos apresentar aspectos que beneficiem o entendimento de como o município estudado tem interpretado e traduzido as políticas federais para posteriormente observar como estas estão se materializando no contexto da escola.

3.3 Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto

A seguir apresentaremos a escola com a qual desenvolvemos a pesquisa, descrevendo, aspectos relacionados a sua história e atualidade.

3.3.1 Um pouco da história

A Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto foi fundada em 13 de fevereiro de 1921 pela professora Armanda Álvaro Alberto. A Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto foi inicialmente batizada de Escola Proletária de Meriti e posteriormente, em 1924¹⁹, rebatizada de Escola Regional de Meriti. O nome atual foi escolhido em homenagem ao pai de Armanda, o Dr. Álvaro Alberto.

¹⁹ Informação obtida no Centro de Memória da própria escola. Nos primeiros anos de existência da escola, criou-se o denominado Museu Regional de Meriti, onde os próprios alunos podiam contribuir com elementos encontrados por eles na natureza. Além disso, neste espaço também eram expostos presentes doados por visitantes. Atualmente, este local ainda mantém alguns dos presentes recebidos, contudo, denomina-se Centro Histórico (Mignot, 2010).

Embora seja fundamental conhecermos a história de seu nome, consideramos mencionar que a escola é popularmente conhecida como “Mate com Angu”. O apelido adveio da prática da merenda escolar adotada desde o segundo ano de criação da escola, em 1922. A intenção era “contribuir para uma alimentação mais saudável das crianças da escola” (Plessim, 2017, p. 183-184). Segundo relatos encontrados por esse mesmo autor, as crianças, ao chegarem na escola, eram recebidas com angu doce e mate, principal refeição oferecida. Salientamos que a prática de oferecer a merenda escolar foi pioneiramente iniciada por Armanda em sua escola.

Segundo Mignot (2010, p. 54), desde a fundação da escola, a professora Armanda “deu forma a um projeto de escola ativa que colocava a criança no centro do processo do ensino-aprendizagem”. A concepção de educação de Armanda perpassava a dimensão social “que se somava à compreensão acerca da especificidade do desenvolvimento intelectual, físico e emocional das crianças (Mignot, 2010, p. 89).

A Escola Regional de Meriti compreendia que através das características da região era possível propor práticas pedagógicas condizentes com a realidade de seu alunado. Sendo assim, o regionalismo fortemente presente na escola, consistia no ponto de partida para o ensino naquela escola (Mignot, 2010).

Para a proposta de educação integral havia o entendimento de que todos os alunos deveriam se envolver nas atividades cotidianas da escola, favorecendo assim as experiências de vida democrática. Dessa forma, “as crianças praticariam a vida em comunidade, aprendendo a dividir tarefas e a trabalhar para a coletividade, adquirindo ordem, disciplina e respeito aos outros” (Mignot, 2010, p. 92).

Dentre as diversas ações promovidas pela escola, ressaltamos o “Concurso Janelas Floridas” realizado pela primeira vez em 1923, ou seja, no terceiro ano de existência da escola, cujo propósito era “combater a fealdade e o desconforto de Meriti, dar-lhe alegria das flores e a sombra das árvores, tais são os fins visados pela iniciativa da escola. A princípio, só os alunos floriram suas janelas; depois, a população foi concorrendo também” (Alberto, 2016 [1968], p. 48). Para concorrer, era necessário florir as janelas das casas do entorno da escola. Com isso, percebemos a tentativa de Armanda em melhorar o aspecto de abandono da região, conforme denunciado por ela nos dizeres: “combater a fealdade e o desconforto de Meriti” e “são notórios a indolência, o descaso por tudo que não seja estritamente necessário ao seu viver de incultos” (Alberto, 2016 [1968], p. 48). Notamos, com base nessa e demais ações propostas pela escola, o esforço para dialogar com a comunidade local por meio de atividades que condiziam com a realidade de seus moradores.

A doutora e pesquisadora Ana Chrystina Mignot²⁰ enfatiza em seus escritos que a professora Armanda “compreendeu a educação como um ato político, um direito de todos, sem qualquer discriminação ou preconceito” (Mignot, 2010, p. 100). O que nos leva a pensar que, embora não tenhamos observado relatos específicos sobre alunos com deficiência, Armanda sempre foi sensível as demandas dos grupos sociais que sofrem distintos processos de exclusão.

Outro aspecto relevante de sua vida foi sua forte ligação com o Partido Comunista do Brasil que ocasionou sua prisão política, tendo como companheira de cela Olga Benário Prestes. De dentro da prisão Armanda escrevia cartas para a comunidade escolar, algumas delas com frases marcantes que ainda hoje são expostas pela escola.

3.3.2 De área rural a centro urbano: como está a escola hoje

Nos dias atuais a escola configura-se como referência na educação municipal, e também na educação especial. Conseqüentemente, muitos alunos são oriundos de diversas regiões do município e não somente do entorno da escola, conforme relatos obtidos da atual direção escolar. Se, na época de sua fundação a região da escola era caracterizada pelo aspecto rural, hoje, em sua localização encontra-se o centro urbano do município, favorecendo essa dinâmica de acesso de alunos advindos de outras regiões.

Ainda hoje observamos na Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto as inúmeras tentativas de manter vivo o legado de sua fundadora. As “Janelas Floridas” pintadas nos muros da escola mantêm juntos passado e presente, talvez essa não seja a forma como Armanda idealizou, porém, o curso da vida toma os rumos que são possíveis. Também é válido ressaltar o Centro de Memória localizado na escola. O centro é uma espécie de museu que contempla parte da história da escola, tornando-a disponível para visitantes, alunos e funcionários.

Atualmente a escola funciona nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. E nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além de classes especiais para alunos adultos com deficiência intelectual. Todas as etapas e modalidades em funcionamento na escola são realizadas em dois turnos: manhã e tarde.

De acordo com o mapa estatístico disponibilizado pela direção da escola referente ao mês de março/2023 (Tabela 1), a escola possui o seguinte quantitativo de alunos:

²⁰ “Ana Chrystina Venancio Mignot é doutora em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem se dedicado aos estudos de História da Educação, investigando, particularmente, instituições e experiências pedagógicas inovadoras, a presença das mulheres nas mudanças educacionais” (Mignot, 2010, p. 100).

Tabela 1 – Quantitativo de alunos matriculados na Unidade Escolar

Etapa/modalidade	Total
Educação Infantil	70
Ensino Fundamental	292
Alunos AEE (matriculados no Ensino regular)	32
Classe Especial	32
Quantitativo geral de alunos	394

Fonte: A autora, 2023.

Os 394 alunos estão distribuídos nas 25 turmas existentes na escola. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, o documento informa que até o mês de março/2023 haviam 32 alunos matriculados no AEE.

Na Tabela 2, que se segue, demonstramos dados do mapeamento realizado sobre a estrutura física da escola. Vale dizer que as salas, secretaria e Centro de Memória são ambientes climatizados.

Tabela 2 – Mapeamento da estrutura física da escola

Dependência física	Quantidade
Sala de aula	12
Sala de recursos	1
Sala da direção	1
Sala de orientação	1
Sala de Classes Especiais	3
Sala de leitura e biblioteca	1
Sala de informática	1
Sala de ballet	1
Sala de arquivo permanente	1
Sala de depósito de materiais	1
Secretaria	1
Almoxarifado	1
Refeitório	1
Banheiros	5
Cozinha	1
Pátio	1
Centro de memória	1
Parquinho	1
Vestiário	1
Estacionamento	1

Fonte: A autora, 2023.

Embora seja possível levantar inúmeras discussões sobre sua história e atualidade, nos deteremos aos aspectos referentes à Educação Especial por dialogarem diretamente com nossa pesquisa.

Com isso, em princípio destaco as questões referentes à acessibilidade arquitetônica. Por se tratar de uma escola da década de 1920, tombada como patrimônio histórico²¹, mantém ainda hoje a estrutura de sua fundação, constando também, alguns anexos prediais construídos posteriormente. Essa realidade nos faz refletir sobre o fato de que a escola não foi construída pensando no recebimento de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, os problemas de acessibilidade hoje observados são reflexo de sua história, bem como do avanço das políticas de educação inclusiva. Apesar disso, cientes de que todo prédio tombado pode ter acessibilidade, nos atentamos para a falta de investimentos para esta finalidade. Nos relatos da equipe diretiva da escola e dos professores percebemos a grande preocupação em torno dessa questão e as dificuldades em encontrar soluções viáveis para o problema.

De modo abrangente, observamos os esforços da grande maioria dos membros da escola em manter vivo o legado de Armanda e, assim, a história da própria escola. Para além da relevância histórica, a disponibilidade e interesse por parte dos profissionais em contribuir com a realização da pesquisa nos motiva a querer colaborar com a escola. Para tal, a maneira que encontramos, a priori, foi através da pesquisa científica.

A seguir falaremos sobre o Projeto Político Pedagógico para o ano de 2023 e a organização do espaço físico da escola.

3.3.2.1 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para o ano de 2023, nos foi disponibilizado pela direção escolar. Ao explorar este material, nosso propósito foi observar como a Educação Especial é abordada neste documento. Entendemos que o PPP possui o objetivo de nortear as ações da escola e sua elaboração deve ser pensada e executada pela comunidade escolar, respeitando as normas comuns e as do sistema de ensino a qual está inserida (Brasil, 1996).

²¹ A escola tornou-se oficialmente patrimônio histórico do Município de Duque de Caxias em 27 de dezembro de 2017, sendo reconhecida como Patrimônio Material da cidade. Informação obtida na placa fixada na parede da escola no momento de seu tombamento. Apesar da relevância histórica, seu tombamento foi reflexo de muita luta após um grupo de empresários investirem esforços para comprar a escola com a finalidade de construir um shopping no local (Alberto, 2016 [1968]).

Posto isto, de acordo com este documento, a Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto apresenta os seguintes níveis e modalidades de ensino (Quadro 14):

Quadro 14 – Relação dos níveis e modalidades de ensino oferecidos na Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto

Níveis e modalidades de ensino	
Educação Infantil	04 e 05 anos
Ensino Fundamental	Ciclo de Alfabetização, 4º e 5º anos de escolaridade
Educação Especial	AEE e classes especiais

Fonte: A autora com informações obtidas no PPP da escola, 2023.

Notamos então, que a Educação Especial, apoiada nas diretrizes nacionais, tem sido realizada por meio do Atendimento Educacional Especializado e o funcionamento de classes especiais. Observamos ainda, um quadro com “Atividades Permanentes”, que consiste em uma relação de atividades e projetos com datas previstas para serem realizados ao longo do ano, dentre as quais destacamos a atividade “Semana da Educação Especial e Educação Infantil”, com data provável de realização no mês de setembro.

Já no item “Avaliação e Acompanhamento” deste mesmo PPP, destacamos um trecho encontrado logo no início: “através da observação da realidade e acompanhamento, propomos os projetos de apoio à inclusão, atendimento individual e/ou em grupo aos alunos, atendimento às famílias, participação nos projetos oferecidos pela SME e participação nas formações oferecidas pela escola e SME” (Duque de Caxias, 2023, p. 80).

Embora o termo “inclusão” possa ser relacionado a diversos grupos e contextos, entendemos como uma tentativa da escola em também envolver seus alunos com deficiência. Notamos, ainda que ao dizer “atendimento individual e/ou em grupo aos alunos” (Duque de Caxias, 2023), o documento não está se referindo especificamente ao Atendimento Educacional Especializado e nem mesmo aos alunos com deficiência.

Ademais, não foi observada nenhuma outra menção que fosse mais específica sobre a escolarização dos alunos com deficiência. Muito se fala sobre a diversidade cultural, questões étnico-raciais, respeito às diferenças; contudo, os alunos com deficiência e o funcionamento do AEE não são abordados no documento de forma consistente.

3.3.3 Os espaços físicos da escola

Destacaremos aqui alguns espaços físicos da escola que possuem grande relevância para este estudo. São eles: a sala de aula regular onde a pesquisa foi desenvolvida e a Sala de Recursos Multifuncionais, local de oferta do AEE.

3.3.3.1 Sala de aula regular: apresentação e composição da turma

A turma é uma classe de terceiro ano do ciclo do Ensino Fundamental, composta por 23 alunos matriculados. Desse quantitativo dois são alunos com deficiência matriculados no AEE, um deles possui Transtorno do Espectro Autismo (TEA); o outro é o aluno participante de nossa pesquisa, que possui diagnóstico de Paralisia Cerebral e detalharemos em itens posteriores. Destacamos que até outubro havia uma Agente de Apoio à Inclusão²² para os dois alunos com deficiência e a partir de novembro um novo profissional foi destinado para acompanhar o aluno com TEA. E ainda, um outro aluno da turma é caracterizado pela professora como um aluno com “autismo leve”, ele está em processo de avaliação médica / terapêutica e até este momento não possuía nenhum diagnóstico, cabe dizer que ele não participa do Atendimento Educacional Especializado.

A sala também é composta por um quadro branco grande; dois armários com portas e chaves, sendo um utilizado pela professora do turno da manhã e outro pela professora da tarde; uma pequena estante com livros; uma mesa da professora; um mural de exposição de trabalhos dos alunos; mural de aniversariantes; e um calendário.

A localização da sala é no andar superior, nos fundos da escola. Com isso, para acessar a sala é necessário caminhar até o final da escola e subir um lance de escadas.

3.3.3.2 Sala de Recursos Multifuncionais: organização e funcionamento

A Sala de Recursos Multifuncionais possui duas professoras que atuam em horários e dias distintos, com isso, os murais de atividades que compõem este espaço são divididos entre elas, bem como todos os recursos encontrados neste espaço.

²² Na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, a demanda por este profissional é consideravelmente grande. Devido a questões jurídicas o município tem ampliado o número de contratos de pessoas para esta função e em muitos casos um mesmo profissional acompanha mais de um aluno simultaneamente.

Sobre espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, temos alguns apontamentos a fazer, o primeiro deles é relacionado a sua localização dentro da escola. A sala é localizada no andar superior do prédio principal, sendo necessário subir um lance de escadas para chegar até ela. No caso do aluno sujeito dessa pesquisa, que possui dificuldades motoras é necessário ter sempre a supervisão de um adulto no momento de subir e descer as escadas, embora ele se locomova com autonomia. Nesse aspecto reforçamos que a falta acessibilidade arquitetônica pode configurar-se como uma barreira para outros alunos.

Outro ponto que merece destaque é o fato de não haver neste espaço materiais de tecnologia assistiva e comunicação alternativa. De acordo com a professora, dois computadores e uma impressora foram doados para a SRM, contudo, devido à falta de segurança do ambiente (que possui portas antigas de madeira), estes objetos ficam em outro espaço, quando necessário ela pega o notebook. Já sobre a impressora, ela alega não haver verba para a compra dos cartuchos de tinta, mas quando precisa imprimir algo é possível fazê-lo na secretaria da escola.

A sala é composta por duas estantes com livros e jogos, um armário com materiais pedagógicos, caixa de brinquedos e pelúcias, murais com atividades realizadas pelos alunos, uma mesa utilizada como suporte para materiais e uma mesa redonda com três cadeiras, esta, utilizada para a realização das atividades com os alunos.

Para entender melhor sobre o financiamento da SRM, questionamos a professora sobre este tema. Ela informou que alguns equipamentos já pertenciam a escola quando a sala foi criada e outros vieram da Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, não há registros de recebimento de material ou verba específica para a composição e funcionamento deste serviço conforme orienta o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

4 O PROCESSO VIVIDO: ANALISANDO OS PONTOS CENTRAIS DA PESQUISA

Buscando organizar o conjunto de informações vividas durante estes meses nos contextos da escola aliadas as reflexões teórico-metodológicas, dispomos neste capítulo do relato dos movimentos iniciais de nossa entrada na escola, do estudo exploratório, dos sujeitos participantes deste estudo e da etapa de imersão. Por último, nossa análise acerca dos processos vividos e observados das políticas atuadas na escola.

4.1 Movimentos iniciais na escola

Após reuniões de alinhamento entre a professora orientadora da pesquisa, a equipe diretiva da escola e a equipe da SME, nosso grupo de pesquisa foi convidado a participar do Grupo de Estudo (GE)²³ dos professores, realizado em março de 2023. Nossa participação tinha como objetivo apresentar o projeto de pesquisa aos professores da escola.

Antes da reunião iniciar, fomos recebidos pela diretora da escola, eleita por chapa única no início do mesmo ano para atuar no biênio 2023-2024. Ela já trabalhava na unidade escolar como dirigente de turno desde 2019²⁴ e conhecia bastante sobre a história do local. A diretora nos apresentou todos os espaços físicos com muita alegria em poder partilhar também sobre a história da escola. Em todo o tempo ela nos deixava a vontade para circular pelos espaços, fazer as perguntas e os registros necessários.

O GE foi realizado em dois turnos (manhã e tarde), de acordo com os horários dos professores. Nosso grupo participou de ambas as reuniões, seguindo o mesmo roteiro nas duas. A professora orientadora falou sobre o projeto de pesquisa de forma mais ampla e, posteriormente, cada orientando falou sobre sua pesquisa específica, se colocando à disposição para auxiliar no que a escola julgasse necessário. Explicamos que ninguém seria obrigado a participar das pesquisas, mas que a participação seria muito rica para o grupo. Algumas professoras e membros da equipe diretiva manifestaram-se de forma positiva. Enquanto umas mencionaram questões bastante específicas sobre suas turmas e alunos com deficiência, outras abordaram questões mais amplas como o problema na terminalidade da escolarização dos alunos com deficiência. Houve ainda aquelas que preferiram não se manifestar.

²³ O Grupo de Estudo tem a finalidade de discutir sobre temas pertinentes às demandas da escola e de toda rede municipal, como: “revisão das bases curriculares e pedagógicas e dos projetos pedagógicos das escolas” (Duque de Caxias, 2023). As reuniões ocorrem em dois turnos distintos para que possa contemplar toda a equipe.

²⁴ Informações obtidas através do Plano de Gestão da diretora, disponibilizado pela mesma ao grupo de pesquisa.

Entendemos que estar na escola gera inseguranças, desconfianças, expectativas e diversos outros sentimentos. Enquanto pesquisadora implicada nesse processo, compreendo a importância de construir relações articulando os diversos cenários, papéis e sujeitos.

Por fim, esse primeiro encontro com o corpo docente da escola favoreceu a aproximação inicial com o campo e a identificação por parte da equipe escolar com algumas pesquisas especificamente. Nesse sentido, ao longo de alguns dias, equipe diretiva e os próprios professores, em especial as orientadoras educacionais e pedagógicas, nos auxiliaram a delinear os objetivos dos projetos de pesquisa e localizar alunos e espaços mais adequados para a realização dos estudos.

No meu caso específico, após o GE relatado, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) me procurou e disse que tinha um aluno com deficiência múltipla matriculado no Serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que era o foco do meu estudo. Nesse mesmo momento nós combinamos um dia para que eu o conhecesse.

Voltei a escola alguns dias depois e após conhecê-lo na SRM, fui até a classe regular que este aluno estudava e pedi permissão da professora para também acompanhá-lo naquele espaço. Ela concordou e, desde então, acompanhei o aluno em todos os ambientes em que ele participava dentro da escola.

Essa forma de aproximação deu-se a partir da elaboração de um objeto e problema norteadores da pesquisa. Porém, foi somente em campo que as situações foram sendo construídas e as ideias foram tomando concretude, a partir do diálogo e entendimento das professoras juntamente com a pesquisadora.

a) Estudo exploratório

Do processo de investigação inicial, entre os meses de março a agosto, nosso grupo de pesquisa realizou inúmeras visitas à escola. Dentre essas estive presente em quinze dias para observação/atuação. Todas as informações e registros dessas visitas encontram-se em diário de campo coletivo e individual e em uma planilha coletiva de mapeamento das visitas.

Dessa forma, para o estudo exploratório, inserida na rotina do turno da manhã das sextas-feiras, acompanhei o aluno, as professoras e a Agente de Apoio à Inclusão ao longo de toda manhã em que o aluno permanecia na escola, incluindo os cinquenta minutos que ele frequentava a SRM. Os ambientes frequentados por ele nesse período, além da SRM, foram a sala de aula regular, o refeitório e o parquinho. Com isso, pretendia observar as relações estabelecidas com o aluno em cada um desses espaços, e ainda, olhar para como as políticas vão se desenhando no trabalho docente e nos espaços frequentados por ele.

Durante esta fase, íamos para a escola sem a construção de um planejamento específico. A intenção era, de fato, explorar o campo: conversar com os funcionários, pais e alunos; participar de reuniões pedagógicas e de famílias; participar das festividades e datas comemorativas; ler os documentos da escola e deste aluno em específico. Das quinze visitas realizadas na etapa exploratória, uma foi a participação no grupo de estudo; outra foi a participação na festa da família; reunião de pais para assinatura do relatório de desenvolvimento do aluno; participação na reunião do conselho de classe e fechamento do primeiro bimestre; os demais foram na SRM e sala regular.

Nesta etapa, também reunimos um considerável acervo documental, como: relação de alunos matriculados na classe regular; projeto político pedagógico; plano de gestão da diretora escolar; documentos políticos da SME/Duque de Caxias; além de documentos do aluno, a saber: relatórios do ano letivo anterior; documentos médicos e terapêuticos.

Durante o estudo exploratório, estive imersa em todos os espaços frequentados pelo aluno foco da pesquisa, observando cada situação, anotando, fotografando, conversando e auxiliando sempre que necessário. Assim, a partir do problema orientador, emergiram novas questões que nos ajudam a compreender a problemática da pesquisa (Freitas, 2002). A exemplo disso, temos o próprio AEE que inicialmente não estava no escopo dessa pesquisa e hoje configura-se como central em nosso estudo, além das relações estabelecidas com o aluno nos demais espaços da escola, os quais não podíamos supor.

b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Após firmados os acordos sobre os sujeitos participantes da pesquisa, levei para a escola o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O mesmo foi assinado pela professora do AEE, da sala de aula regular e pela Agente de Apoio à Inclusão. Posteriormente, como a AAI foi substituída, foi solicitado que a agente de apoio em exercício também assinasse o termo.

Para a realização desse procedimento, explicamos a importância da assinatura de cada uma, pois, só assim poderíamos entrar com as filmadoras na escola. Informamos também que a equipe diretiva havia concordado com o uso do método. Entendemos que, uma vez que a filmadora estivesse em sala de aula seria inevitável e até mesmo inadequado que os demais alunos da turma não aparecessem nas imagens. Com isso, solicitamos participar da reunião de pais e responsáveis prevista, para que conseguíssemos de uma só vez o maior número de assinaturas de autorização das imagens.

No início da reunião, a professora me apresentou e informou o que eu pretendia naquele espaço, perguntando para mim se eu desejava falar alguma coisa. Prontamente eu respondi que também gostaria de falar com o grupo ali presente e expliquei com mais detalhes o objetivo da pesquisa naquela turma, bem como a importância da autorização de participação e uso de imagem de cada aluno. Todos os responsáveis presentes concordaram e assinaram os termos.

Todavia, o responsável pelo principal aluno não estava presente na reunião. Nesse caso, dias depois consegui abordá-lo no pátio da escola. Nesse mesmo espaço, expliquei do que se tratava a pesquisa e consegui a autorização para que o aluno participasse da investigação.

Em todas as etapas desta pesquisa partimos do pressuposto de que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, nessa perspectiva, para dar sentido a nossa investigação consideramos fundamental a explicação detalhada da pesquisa para a turma e a partir disso apresentamos um TCLE elaborado especialmente para que eles pudessem informar o desejo de participarem ou não da pesquisa.

Assim, após explicar os procedimentos para a turma, convidamos cada um individualmente para assinar o termo. O aluno foco de nossa investigação concordou em participar da pesquisa e assinou seu nome no campo destinado a este fim. Contudo, uma das alunas sinalizou por não aparecer nas imagens, mesmo com a autorização de seus responsáveis. Respeitamos seu desejo. Contudo, no decorrer dos dias a aluna foi se familiarizando com a pesquisa e solicitou em diversos momentos que fossem tiradas fotos dela. Ao ser questionada sobre sua assinatura no TCLE, a aluna optou por assinar um novo termo, dessa vez autorizando o uso de sua imagem.

4.2 Etapa de imersão

Na etapa de imersão, demos continuidade à observação/atuação inclusive em espaços onde não foi possível estarmos presentes na fase exploratória, como a sala de informática e alguns eventos realizados pela escola. A proposta inicial desta pesquisa não contemplava estes ambientes, contudo, com base nas observações realizadas na primeira etapa e as diferentes relações estabelecidas com o aluno em cada um dos locais frequentados por ele, consideramos importante estarmos neste espaço.

Ainda, foi nesta etapa que realizamos as entrevistas. Esta estratégia nos auxiliou no aprofundamento sobre a formação de alguns atores da escola e conseqüentemente em nossas análises. Cabe dizer que durante a fase exploratória demos prioridade em estabelecer relações de confiança com os sujeitos participantes, para posteriormente entrevistá-los.

De modo abrangente, diversas professoras e demais funcionárias da escola participaram da pesquisa, cada uma a seu modo, algumas abriram as portas de suas salas para o desenvolvimento da pesquisa, uma delas se juntou ao grupo e outras colaboraram com as entrevistas e as análises documentais.

Esta etapa de imersão contemplou os meses de agosto a dezembro, o qual estive presente na escola em dezenove dias diferentes, dentre eles, participei de algumas aulas de informática, aulas regulares da turma, sala de recursos multifuncionais, idas ao parquinho, festividades e conselho de classe ao final do ano letivo. Estar nestes espaços contribuiu para as reflexões e análises que compõe esta dissertação.

4.3 Apresentando os principais sujeitos do estudo

As informações trazidas nessa etapa do texto foram obtidas tanto na fase exploratória da pesquisa, em conversas com as professoras da sala de recursos, da sala de aula regular e com a Agente de Apoio à Inclusão, como também na etapa de imersão, a qual demos continuidade na observação/atuação e realizamos as entrevistas

4.3.1 O aluno participante da pesquisa

Inácio²⁵, aluno com Deficiência Múltipla em decorrência de Paralisia Cerebral, na época da pesquisa estava com quinze anos e matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental. Quantos alunos na sala de aula?

Embora pronuncie diversas palavras, em alguns momentos não conseguimos compreender sua fala. Apesar disso, demonstrava entender o que era solicitado na maioria das vezes, permanecendo aéreo e distante em alguns momentos. Inácio possui atrofia nas mãos e pernas, contudo, isso não o impedia de andar e locomover-se com independência. Com base nas falas das professoras, Inácio ainda tinha dificuldade em entender o que é a escola, o que segundo os relatos, era observado por elas por meio do comportamento do aluno, por vezes infantilizado. Durante o desenvolvimento da pesquisa notamos grandes avanços em sua comunicação, tanto na forma de Inácio se expressar como no entendimento por parte das pessoas com quem se comunicava.

²⁵ Todos os nomes de alunos, professores e demais funcionários da escola citados neste texto são fictícios.

Sua história de vida perpassa ainda pela forte presença da pandemia de Covid-19 (UNASUS, 2020), que ocasionou o falecimento de milhares de pessoas, dentre elas a mãe e a avó paterna de Inácio, que dividiam a responsabilidade pelos cuidados com ele. A família configurava-se com a mãe (Sandra) - cuidadora dos filhos e da casa (além de Inácio, a família também é composta pela filha cerca de um ano mais velha do que Inácio) - e com o pai, Adilson, responsável pela parte financeira. A família possuía um comércio administrado por Adilson. À mãe de Inácio cabia levá-lo às terapias, ao acompanhamento médico e a escola. Com o falecimento de Sandra, Adilson se viu sozinho com os dois filhos e sem muitos conhecimentos sobre a escolarização dos mesmos.

Segundo relato, Adilson ao ir até a escola²⁶ particular a qual Inácio estava matriculado, descobriu que o mesmo estava durante todos os anos de escolarização frequentando uma turma de Educação Infantil. O pai resolveu tirá-lo da escola e buscou outro espaço para matricular o filho. Contudo, devido à deficiência, recebeu diversas recusas, até que um conhecido sugeriu que matriculasse o filho na Rede Municipal de Ensino. O pai seguiu o conselho recebido e conseguiu a vaga para o filho na Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, no ano de 2022, quando Inácio começou a frequentar o espaço em uma turma do segundo ano do ciclo, aos 14 anos.

Conforme relatos da professora do AEE, nos primeiros meses de Inácio nesta escola – no ano de 2022 – ele era trazido no colo do pai e colocado na varanda. Atualmente, porém, o pai o deixa no portão e ele entra sozinho, bem como já organiza seu próprio material na mochila e a carrega sem auxílio.

Outra informação pertinente é a religião seguida pela família. Pois, Inácio tem o hábito de relatar de diferentes formas o seu envolvimento religioso, em especial, ao erguer as mãos para o alto dizendo as palavras “amém” e “aleluia” em diversos momentos do dia, além de “cantar” os louvores que escuta na igreja, fazendo os gestos de quem está tocando o instrumento musical bateria. Interessante porque a professora da sala de recursos informou que perguntou ao pai de Inácio e ele costuma brincar na bateria da igreja.

Essa gama de informações nos faz atentar para a forte e isolada responsabilização da figura materna na educação e acompanhamento dos filhos, sobretudo aqueles com deficiência. Já no mês de agosto, ao ser convidado para uma reunião com a professora da sala de recursos, o pai de Inácio alegou não ter muito tempo devido ao trabalho, apesar disso, compareceu a

²⁶ Escola de ensino privado localizada em Duque de Caxias.

escola em seu horário de almoço e durante a reunião. De acordo com a professora, não há indício de que Inácio esteja realizando algum acompanhamento terapêutico.

4.3.2 As professoras

a) A professora Ana

A professora da turma, Ana, trabalha nesta escola há 28 anos, sempre em sala de aula. Sua formação inicial foi em Pedagogia, anos depois realizou uma pós-graduação em Psicopedagogia; concluiu outra graduação, em História; e, faz mestrado em educação. Além disso, Ana possuía outra matrícula na rede e trabalhou durante 21 anos em outra escola municipal, lá ocupava a função de dirigente de turno, contudo já se aposentou desta matrícula.

b) A professora Marta

Marta atua na escola desde o ano de 2015, sempre como professora de Educação Especial. Sua formação profissional iniciou no Ensino Normal com a Formação de Professores e posteriormente Marta cursou Pedagogia com habilitação em Educação Especial, conforme currículo da UERJ na época (1992). Em entrevista concedida para fins desta pesquisa, Marta explicou que sua formação foi bastante específica nessa área e isso contribuiu muito para sua trajetória, além disso, segundo ela também realizou inúmeros cursos sobre a temática e as particularidades que a envolve.

Marta é servidora no município de Duque de Caxias desde 1998 e durante todos esses anos atuou em diversos setores, como em Escola Especial e alguns projetos da prefeitura. Em 2001 começou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação juntamente com a equipe de Educação Especial que estava iniciando um trabalho de atender as demandas das políticas de educação inclusiva da época – segundo ela, tais políticas eram a Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Guatemala (1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b). De acordo com Marta: “o Brasil estava sendo cobrado a implementar políticas de educação inclusiva, até porque isso envolvia dinheiro” (Relato de entrevista 00:20:41)

Apesar de atuar durante 25 anos com a Educação Especial, quando questionada sobre outros alunos com deficiências múltiplas ela respondeu que Inácio é o terceiro aluno com este diagnóstico que ela trabalha.

A questão da deficiência múltipla ficou muito restrita a classe especial, porque era isso, tinham as legislações, mas era um processo de muitos convencimentos. Convencimento das escolas, da própria secretaria, dos pais. Então as escolas de Caxias, se hoje já não tem condições, físicas, mesmo as (escolas) novas, naquela época muito menos. Então assim, tinha casos muito complexos e a gente tinha as classes de deficiências múltiplas e acho que hoje ainda existe algumas. Então essas crianças não chegavam no ensino regular, era muito difícil, então até hoje eu acho que é muito difícil chegar (Relato de entrevista 01:08:50).

No que tange a carga horária de trabalho desta professora ela informou que são vinte horas semanais, sendo dois dias da semana diretamente com os alunos e um dia (04 horas) de planejamento.

c) A Agente de Apoio à Inclusão²⁷

Quando iniciamos a fase exploratória da pesquisa, a Agente de Apoio à Inclusão²⁸ responsável por acompanhar Inácio é formada em Artes Visuais e não tinha experiência profissional em sala de aula, tampouco com alunos da educação especial. Ela estava na escola desde o início do ano letivo, porém, ao conseguir um emprego em sua área optou por não continuar atuando enquanto Agente de Apoio à Inclusão, deixando a função no mês de julho.

Consequentemente a escola precisou reorganizar seus profissionais e alocou uma outra profissional para acompanhar os dois alunos da turma em questão. A nova profissional já atuava na escola como agente de apoio em outra turma. Aqui a identificaremos como Michele.

Michele possui formação em Pedagogia e atualmente está cursando a pós-graduação em Psicopedagogia e ainda não atuou como professora regente de turma. Em relação à Educação Especial, Michele informou em entrevista que seu contato a área foi nos cursos oferecidos pela SME com foco no Transtorno do Espectro Autista; e, atuando como Agente de Apoio à Inclusão.

Michele ingressou nesta escola no ano de 2019 já como Agente de Apoio em um programa de estágio. Com a conclusão da graduação ela saiu da escola, mas conseguiu retornar através do Processo Seletivo Simplificado realizado pela Secretaria de Educação. Com isso, Michele já perpassou por diferentes turmas acompanhando diferentes alunos sempre nesta escola.

²⁷ Nos documentos oficiais encontramos duas nomenclaturas distintas referindo-se a este profissional: AAI e Profissional de Apoio à Inclusão. Optamos por utilizar o nome Agente de Apoio à Inclusão por ser o mais utilizado na escola em questão.

²⁸ Reiteramos que esta é uma AAI 1, ou seja, que atua na parte pedagógica. Conforme relatamos no Capítulo 3, na Rede municipal de Duque de Caxias existem a AAI 1 e a AAI 2, atuando na área pedagógica e da saúde, respectivamente.

Na entrevista realizada com Michele ela informou que nunca havia acompanhado um aluno com deficiência múltipla. Além disso, segundo ela, não houve nenhum trabalho de orientação por parte da escola e da SME sobre como o trabalho deveria ser conduzido:

não foi uma instrução. Era como ‘se você estava numa faculdade de pedagogia então está habilitado pra estar aqui...’. Apesar dessa fala, observamos que outros agentes de apoio não tinham nem sequer essa habilitação. E ela continuou “eu senti muita falta dessa formação, porque o que eu sei hoje em dia é da minha experiência da faculdade e da minha vivência. Eu senti muita falta porque você se sente perdido (Relato de entrevista 00:12:20)

De modo geral Michele era muito atenciosa com as demandas de Inácio e em grande parte das vezes era a responsável por tudo que envolvia este aluno, como o auxílio na elaboração e resolução das tarefas escolares, acompanhá-lo no recreio e banheiro, bem como nas aulas de leitura, informática e no parquinho.

4.4 Construindo os dados da pesquisa

Com base nos referenciais teórico-metodológicos assumidos, pensamos nas categorias de análise com a finalidade de destacar o entrecimento dos estudos das políticas, das políticas atuadas e das situações vividas na escola, problematizados a luz do referencial teórico-metodológico assumido este estudo.

Compreendemos que as categorias de análise não são estabelecidas a priori pelo pesquisador, mas, construídas no processo de investigação. Neste movimento estão atreladas as questões empíricas e a teoria. Nessa perspectiva, em relação a pesquisa com a escola, foi fundamental o processo de observação/atuação em todos os espaços o qual o aluno foco dessa pesquisa perpassou e que pudemos “observar, registrar e acompanhar detidamente movimentos, gestos, dizeres, na dinâmica das interações, atentando para os modos singulares de participação dos sujeitos nas práticas escolares” (Dainez; Smolka, 2019, p. 7).

Deste modo, o material empírico analisado, deu-se com a junção dos estudos sobre as políticas nacionais, municipais e da escola, e os registros (fotos, vídeos, áudios e diários de campo) das cenas vividas no cotidiano escolar. Assim, foi possível conhecer sobre a história de vida pessoal, familiar e escolar, além das relações de ensino e das políticas atuadas na escola. Com isso, traçamos categorias analíticas alinhadas com os objetivos dessa pesquisa.

Sobre o processo de mapeamento das políticas atuadas, nós pesquisadores do GEDH/Uerj-CNPq, a partir da observação/atuação e dos registros realizados ao longo do ano

letivo, em diálogo com a pesquisa documental sobre as políticas nacionais e municipais, de forma coletiva, construímos um quadro elencando as políticas atuadas observadas na escola, por eixo do projeto, com os seguintes itens: nome da política; local; descrição; contexto; sujeitos; artefatos. Ao todo listamos mais de 60 políticas que afetavam mais diretamente a escolarização dos alunos com deficiência. Contudo, trazemos aqui apenas aquelas que estão de acordo com os objetivos desta pesquisa, conforme exposto no Quadro 15:

Quadro 15 – Recorte da listagem de políticas atuadas na escola

Política	Descrição da política
Contratação do AAI	Contratação de estagiários para suporte aos alunos da educação especial, por demanda dos pais e de alguns professores, mas exigência do judiciário.
Atuação da AAI	Para cada aluno com deficiência há um agente de apoio, para suporte as relações de ensino com o aluno com deficiência. A AAI atua orientada pelos professores regentes das diferentes atividades curriculares que os alunos vivenciam na escola.
Constituição do trabalho do AEE	Cada aluno matriculado no AEE frequenta a sala duas vezes por semana por 50 min no turno da matrícula no ensino regular.
Trabalho pedagógico no AEE	Não conexão do trabalho desenvolvido no AEE com o no ensino regular.
Uniforme escolar	Flexibilização do uso do uniforme escolar para os alunos que entraram na escola após a distribuição somente da blusa (mês de junho de 2023) e para um aluno com deficiência.
Construção do PEI	Não há carga horária docente prevista para a construção colaborativa do PEI entre as professoras de AEE e classe regular. Desta forma, a responsabilidade de construção do PEI fica sendo da professora de AEE, dada a carga horária para planejamento. Neste caso não há PEI, porque a professora assume um posicionamento político.
Organização da sala de aula	Disposição das carteiras e lugar físico ocupado pelo aluno com deficiência na sala de aula.
Avaliação	Elaboração de provas para os alunos, mesmo quando a legislação prevê apenas a construção de relatórios descritivos.
Aprovação dos alunos com deficiência	Utilização do critério de relação idade-série e não da aprendizagem.

Fonte: A autora com base no levantamento coletivo do GEDH, 2024.

Dentre elas observamos diferentes estruturas, como gestão, formação inicial e continuada de professores e as relações de ensino. Frisamos que as políticas destacadas a seguir

são aquelas atuadas pela gestão escolar, além das professoras e AAI que atuam com o aluno Inácio.

Essas políticas atuadas foram listadas na medida em que cientes das diretrizes políticas serviam quase que como um orientador analítico no processo de pesquisa na escola e na elaboração das categorias de análise. Para melhor entendimento do leitor, elaboramos o Quadro 16, com as categorias de análise, os núcleos conceituais e as políticas atuadas em cada uma das categorias.

Quadro 16 – Categorias de análise, núcleos conceituais e políticas atuadas

Políticas atuadas	Núcleos conceituais	Categorias de análise
<ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação • Flexibilização do uso do uniforme • Papel social do aluno 	Sobre o uso do uniforme escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Organização da sala de aula • Contratação do AAI; • Atuação da AAI; • Avaliação; • Aprovação dos alunos com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho pedagógico • Planejamento e atividades propostas • Avaliação 	Práticas Pedagógicas no contexto da sala de aula regular: o aluno aprende?
<ul style="list-style-type: none"> • Constituição do trabalho do AEE; • Trabalho pedagógico no AEE; • Construção do PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação e planejamento com professora regente • Tecnologia Assistiva e CA Linguagem 	Contribuições do AEE para o processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla.

Fonte: A autora, 2024.

4.5 Análises dos eixos centrais da pesquisa

A seguir, analisaremos os eixos centrais desta pesquisa a partir das categorias listadas acima a fim de contemplar os objetivos traçados na etapa inicial da dissertação.

4.5.1 Sobre o uso do uniforme escolar

Para inteirar esta categoria trazemos duas cenas vividas e registradas que nos convocaram a pensar acerca da política atuada sobre o uso do uniforme escolar.

Cena 1:

No dia 28/11 a professora Ana realizou um passeio com toda a turma para o Museu Ciência e Vida²⁹. A concentração da turma foi na própria escola, local em que foi oferecido um café da manhã para os alunos e entregue um crachá de identificação para cada um, além da conferência se todos estavam usando o uniforme escolar. Todos estavam, menos Inácio. Porém, isso não pareceu ser algo relevante ao ponto de ser questionado por algum profissional da escola. Nesta hora questionei a direção – que estava presente neste momento – se o pai de Inácio nunca havia ido retirar o uniforme dele, a diretora respondeu: “acho que retirou sim, mas eu tenho uma blusa na minha sala, vou pegar pra ele”. A professora Ana entrevistou dizendo: “ele nunca veio de uniforme” e Michele confirmou “ele nunca usou uniforme”. A diretora pegou a camisa e Michele vestiu por cima da que ele estava usando (Registrado em Diário de Campo 24.11.2023).

Cena 2:

Esta cena ocorreu dias depois do passeio escolar, no dia 08/12 na sala de aula regular. Inácio estava usando a blusa do uniforme escolar e fez questão de mostrá-la para um novo agente de apoio³⁰ que entrou na sala e para Michele, conforme gravação de vídeo realizada no dia:

00:02:49 – Inácio puxou a gola da blusa e disse: Olha, olha, olha.

00:02:52 – Michele: Estou vendo.

Inácio continuou segurando a blusa e olhou para Thiago dizendo: Olha, olha, olha.

00:03:00 – Michele olhou para Thiago e disse: ‘Elogia Thiago’.

00:03 – Thiago: Bonita, muito bonita a sua camisa!

Inácio sorri (Vídeo 02 de 08.12.2023).

A fim de contextualizar a conjuntura que aguçou nosso olhar para estas cenas, faz-se necessário mencionar que na rede municipal de Duque de Caxias o uso do uniforme escolar é obrigatório e amparado pela Lei nº 2.512 de 03/05/2013 que “dispõe sobre a padronização de uniformes e materiais escolares na rede municipal de ensino”, em seu artigo 5º encontramos: “as escolas municipais deverão adotar o uniforme padronizado exigindo seu uso diário” (Brasil, 2013).

Contudo, em maio de 2023, os professores desta rede municipal de ensino iniciaram uma greve reivindicando, dentre outras coisas, à distribuição dos uniformes escolares para os

²⁹ O Museu Ciência e Vida fica localizado próximo ao centro de Duque de Caxias, no bairro 25 de Agosto.

³⁰ No mês de outubro o aluno da turma com TEA ganhou um novo agente de apoio e Michele passou a dedicar-se exclusivamente a Inácio. Aqui chamaremos este novo profissional de Thiago.

alunos, alegando que sua última distribuição nas escolas municipais havia sido antes da Pandemia de Covid-19, conforme relatado pela professora Ana nos dias que antecederam o início da greve (Registrado em Diário de Campo 17.05.2023). Com isso, os alunos que entraram na rede após a pandemia nunca haviam recebido o uniforme e os demais estavam em condições precárias. De fato, observamos na escola que os alunos possuíam uniformes com aspecto antigo ou pequenos já no início do ano. Além disso, alguns alunos iam para a escola com peças de roupas que nem sequer faziam parte do uniforme escolar. Como o aluno Inácio que no início de 2023 não possuía uniforme, pois, como já mencionado, começou a frequentar esta escola no ano de 2022, e neste caso estava sempre usando roupas comuns.

A greve teve seu término em junho de 2023 e neste mesmo mês as unidades escolares receberam os novos uniformes e repassaram aos seus alunos. Ao menos a Creche e Escola Doutor Álvaro Alberto foi contemplada apenas com as blusas do uniforme e seguindo orientações da SME, o uniforme só poderia ser entregue para os responsáveis dos alunos e mediante a assinatura de retirada do mesmo. A escola dividiu a distribuição em dois dias (06/07 e 07/07) para melhor organização interna, mas, observamos que as entregas continuaram sendo feitas nos dias posteriores para os responsáveis que não puderam comparecer nas datas pré-estabelecidas.

A partir disso, os alunos passaram a utilizar a camisa do uniforme escolar. Contudo, Inácio continuou a frequentar a escola sem esta peça do uniforme. No decorrer dos dias comentei sobre este fato com as professoras de Inácio e com a agente de apoio que apenas reforçaram que o aluno nunca havia ido de uniforme escolar.

Semanas depois, ocorreram as cenas descritas anteriormente, o que amparadas pelo referencial teórico-metodológico, nos levou a problematizar o papel social do aluno na escola, ou seja, refletimos sobre o lugar ocupado por Inácio nesta escola.

Na cena 1, notamos que Inácio era o único aluno da turma sem uniforme. Ao que tudo indicava, Inácio iria ao passeio da forma que estava, mesmo que o uso do uniforme seja também uma forma de proteção e identificação dos alunos, sobretudo fora do ambiente escolar. Conforme Artigo 1º da Lei nº 2.512 de 03/05/2013 (Brasil, 2013), já mencionada anteriormente que afirma que a padronização dos uniformes trata também da “V. a segurança dos alunos dentro e fora do ambiente escolar”. No caso de Inácio, a situação era mais preocupante, visto que se tratava de um aluno com impedimentos na comunicação.

Já na cena 2, nos deparamos com a satisfação de Inácio em estar caracterizado como os demais alunos de sua turma. Os gestos e movimentos, o sorriso e a insistência em chamar até que seja notado e elogiado traduzem o sentimento de agora estar como os demais.

Esta situação, de um lado nos aponta para um viés de leitura na qual questionamos o lugar do aluno com deficiência nas relações na escola, sobretudo porque Vigotski (1997), nos coloca que o lugar que o sujeito ocupa na trama social é construtiva do seu psiquismo. Neste aspecto é válido pensar em qual o lugar Inácio ocupa no meio escolar, e em como este lugar contribui para a elaboração do seu psiquismo. Seria o não uso do uniforme cotidianamente uma marca do capacitismo enraizado na nossa cultura e que de certa forma questiona a matrícula e permanência do aluno com deficiência na escola regular? Esse questionamento nos leva a pensar em como essa política atuada escola afeta as formas de participação do aluno no ambiente escolar e o seu processo de escolarização.

No tocante a este debate, Pletsch *et al.* (2020, p. 43-44) afirmam que “a escola é um espaço de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica”. Assim, todas as políticas atuadas na escola perpassam pela intencionalidade pedagógica, neste caso específico, nossa indagação se coloca em como o não uso do uniforme, naquele momento, afetava o processo de aprendizagem de Inácio.

Contudo, por outro lado, precisamos dar luz a outro aspecto que nos parece relevante sobretudo nesta situação. A Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto recebe muito alunos oriundos de favelas localizadas no seu entorno cujos moradores vivem em situação de pobreza e extrema pobreza. Esse fato chama a atenção e fica evidente na preocupação da equipe diretiva com essa realidade. Porém, este não é o caso de Inácio que conforme relato das professoras, possui boa condição financeira, se desloca até a escola por meio do carro da família e frequentava até pouco tempo a rede privada de ensino conforme já mencionamos anteriormente.

Antes da entrega dos uniformes, quando boa parte dos alunos iam para a escola com roupas comuns ou uniformes antigos a discrepância entre essas realidades ficou ainda mais explícitas o que nos leva a pensar que a preocupação primeira da escola foi com aqueles que pouco ou quase nada tinham, o que não era o caso de Inácio.

Ressaltamos que o cuidado com os alunos em situação de pobreza faz parte da história da escola e do legado de Armanda Álvaro Alberto conforme já explicamos no Capítulo 3 deste trabalho. Não atoa a escola é conhecida pelo seu pioneirismo na distribuição da merenda escolar no Brasil.

Apesar disso, tem de se pensar sobre como este quadro afetou Inácio durante todo o ano letivo, já que ele só recebeu o uniforme no mês de novembro. Smolka (2000) nos recorda que as relações sociais as quais o sujeito está envolvido impactam sua maneira de agir, de pensar e de relacionar-se e afirma:

como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (Smolka, 2000, p. 31).

Assim, reforçamos que “todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (Smolka, 2000, p. 31).

A seguir trataremos sobre as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula regular e como estas implicam no ensino e na aprendizagem do aluno.

4.5.2 Práticas Pedagógicas no contexto da sala de aula regular: o aluno aprende?

Nesta categoria discutiremos sobre o trabalho pedagógico proposto para Inácio no contexto da sala de aula regular. Analisaremos também qual o papel da Agente de Apoio à Inclusão (AAI) neste processo, perpassando pelo planejamento e as atividades realizadas junto ao aluno. Por fim, trataremos sobre a avaliação e a política de aprovação.

a) O aluno com deficiência múltipla aprende?

Inicialmente consideramos retomar a organização do trabalho pedagógico na sala de aula regular, neste caso importa lembrar: o lugar físico ocupado por Inácio no contexto da sala de aula; a condução das atividades pedagógicas pela AAI; as condições de trabalho docente; e a avaliação.

Trazemos a seguir o relato do diálogo entre a professora da classe regular e a AAI. Em sala de aula, enquanto Michele desenvolvia uma atividade de Matemática com Inácio ela comentou com a pesquisadora: “00:01:23 - Michele: A Ana³¹ perguntou pra mim ‘Você acha que ele aprendeu?’. E eu disse: não sei porque ele não me dá devolutiva” (Registro de vídeo 09.11.2023 – Vídeo 03).

A dúvida por trás da pergunta “Você acha que ele aprendeu?” e a resposta dada pela AAI “não sei, ele não me dá devolutiva” trazem para o centro de nossas discussões as concepções de desenvolvimento humano que em geral marcam os cursos de formação de professores em nosso país, bem como as noções inscritas nos valores e normas em nossa sociedade, em nossas práticas culturais. A professora e a AAI nos fazem refletir ainda acerca do entendimento sobre o que é aprender e o que é devolutiva. Mais do que isso, as falas em

³¹ Escrita condizendo com o nome fictício utilizado na pesquisa.

destaque indicam que o tipo de devolutiva esperada, em geral, pelos professores está no campo daquilo que é ideal.

Sob uma ótica diferente, amparada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural que ancora toda esta pesquisa, compreendemos o desenvolvimento humano “como um processo essencialmente histórico e cultural, constituído na trama das interações sociais” (Andrade; Smolka, 2012, p. 706), assim, o desenvolvimento não está restrito às questões biológicas, mas está “imerso na história e na cultura, na natureza e na sociedade, na constituição recíproca entre o homem e o mundo” (Andrade; Smolka, 2012, p. 700). Para tanto, é necessário experimentar o difícil desafio de romper com o paradigma da educação tradicional e transpor o entendimento de desenvolvimento humano e de aprendizagem tão presente nas escolas ainda hoje.

A expectativa de que Inácio responda como os demais alunos da turma dificulta que Ana e Michele percebam o desenvolvimento de Inácio. O diálogo nos mostra também as incertezas de Ana quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido por ela. Sublinhamos que “a incerteza quanto às (im)possibilidades do aluno e a dúvida do trabalho realizado com ele se intensifica no cotidiano das relações produzidas” (Souza; Dainez, 2016, p. 67). Além de que, com base na revisão da literatura e nos dados construídos nesta pesquisa, notamos que o aluno com deficiência múltipla mostra aquilo que é possível em cada contexto em que se encontra.

Este cenário reverbera nas políticas atuadas na escola e nas relações de ensino. E assim como Dainez e Smolka (2012, p. 13), “argumentamos que na relação de ensino precisa-se colocar como objetivo o avanço, as possibilidades, sendo que os objetivos delineados pedagogicamente orientam formas específicas de organizar o meio social, dando/tornando-se condição de desenvolvimento”.

É válido ainda mencionar as condições do trabalho pedagógico, já que por diversas vezes a professora Ana queixou-se da falta de material pedagógico adequado e recursos de Tecnologia Assistiva para trabalhar com este aluno. Entendemos que o uso da TA poderia colaborar para o ensino e a aprendizagem de Inácio, com base nos estudos de Pletsch (2015) e Rocha (2018), reconhecemos as dificuldades existentes na elaboração de atividades pedagógicas potentes para os alunos com deficiências múltiplas, a saber: escassez de material, o espaço físico por vezes inadequado e o quantitativo de alunos na turma são fatores que contribuem com este quadro.

Conforme destacado na revisão da literatura desta dissertação, sabemos que o desenvolvimento ou a construção das relações de ensino dos sujeitos com deficiência múltipla perpassa também pelo reconhecimento de suas especificidades. Demandas relacionadas à

comunicação, dificuldade postural, comportamento e alimentação, por exemplo, são particularidades muito observadas nos sujeitos com deficiência múltipla, inclusive em Inácio.

Contudo, estas especificidades não podem servir como entraves no processo de escolarização. Posto que, este reconhecimento só é válido se colaborar para a construção do trabalho coletivo e pela elaboração de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade humana (Rocha, 2018; Rocha; Pletsch, 2018; Pletsch *et al.*, 2020). Já que a atividade coletiva potencializa a participação dos sujeitos com deficiência, sendo fundamental para os diferentes modos de significação e participação (Daniez; Freitas, 2018).

b) Sobre a organização da sala de aula

Em etapas anteriores falamos sobre a sala de aula trazendo alguns indícios que neste momento nos auxiliam a contextualizar o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula regular.

Habitualmente a professora iniciava suas aulas com rodas de conversa, leitura de poesias ou contação de histórias. Inácio que estava quase sempre sentado fora do grupo, não costumava interagir na dinâmica inicial das aulas, mesmo quando Ana o convidava a participar.

O lugar físico ocupado por Inácio na sala de aula faz a gente se indagar a respeito de seu comportamento. Todos os dias em que estivemos presentes na escola, notamos que, ao chegar na sala, Inácio ia diretamente para a carteira que estava a parte. As vezes ficava na lateral próximo a mesa da professora e outras ao fundo da sala. Nas poucas vezes em que foi convidado a sentar com o grupo ele recusou, em alguns momentos a AAI insistia e o conduzia mesmo contra a vontade dele.

Salientamos que esta forma de atuação é reflexo das marcas da individualização que está na própria política, a PNEEPEI (Brasil, 2008), que tem como eixo a questão da acessibilidade e, todo investimento, em um serviço que está fora da sala de aula regular e centrado na capacidade do aluno individualmente aprender a aprender (Souza, 2013; Pletsch; Glat, 2012; Dainez *et al.*, 2022). Reflexo disso está no documento Orientações da Educação Especial para o ano letivo de 2023, elaborado pela CEE do Município de Duque de Caxias, que em nenhum momento menciona a sala de aula regular.

No que tange as políticas de Educação Básica, poucos são os materiais encontrados. Sobre isso, Souza (2024, p. 7) afirma:

as políticas, programas e diretrizes políticas voltadas a escolarização dos alunos com deficiência ainda se estruturam, quase que especificamente, na modalidade da Educação Especial, que embora se coloque como transversal às outras modalidades e etapas de ensino, tem parca incidência sobre a sala de aula regular onde os alunos com deficiência estão matriculados.

Destas políticas, duas são do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que versam sobre o “processo de alfabetização considerando a construção de redes educacionais inclusivas e as especificidades dos alunos com deficiência” (Souza; 2024, p. 7) e o outro documento é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que não faz menção direta à educação inclusiva ou dos alunos com deficiência, com exceção da Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 (Brasil, 2017) que orienta superficialmente para a inclusão dos alunos da educação especial, além da introdução do documento orientador que faz referência a alguns documentos regulatórios, como por exemplo a Lei no 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015; Souza, 2024).

Este quadro reforça ainda mais a incidência das políticas de Educação Especial para o serviço de Atendimento Educacional Especializado, alargando o vácuo de investimento político na sala de aula.

Além de que, embora a concepção de deficiência que sustenta as políticas nacionais hoje seja o modelo social, as marcas do modelo médico, como por exemplo, o diagnóstico, tem sido o argumento utilizado para direcionar os alunos ao Serviço do Atendimento Educacional Especializado, conforme pontua Kuhnen (2017, p. 341):

a pretensa crítica ao modelo médico e ao diagnóstico clínico, que orienta o modelo de atendimento aos alunos com deficiência, não resultou em mudanças na base da concepção pela educação especial na perspectiva inclusiva. A deficiência continua sendo definida em relação a sujeitos que desviam para mais e para menos em termos de padrões físico, social, comportamental e que precisam de serviços especializados.

Ou seja, a permanência do modelo médico pautado nos textos, nos discursos e nas políticas atuadas na escola, aliados a todo o cenário das políticas educacionais, em especial as de avaliação de larga escala, acabam por impulsionar o trabalho individual e desencorajando a construção do trabalho coletivo

Corroborando com esta reflexão, as autoras Dainez e Smolka (2019) apontam que é necessário criar condições de participação das pessoas com deficiência nas atividades sociais, no nosso caso na escola, a fim de ampliar as formas de relação destas com o conhecimento. Para isso, é indispensável repensar e ressignificar a função social da escola.

Assim, vale pensar nas salas de aula como ambientes que podem potencializar a participação dos alunos nas ações propostas e contribuir com a aprendizagem de todos os estudantes. A esse respeito, reforçamos que existem inúmeras possibilidades de re(pensar) esta dinâmica, e grande parte delas decorrem da organização da sala de aula (Oliveira; Rocha; Pletsch, 2020).

c) O papel da Agente de Apoio à Inclusão

A fim de ambientar o leitor no episódio que apresentaremos a seguir, é relevante dizer que professora Ana, em geral, levava poesias para que os alunos pudessem treinar para recitar como forma de presentear as visitas da escola que chegavam na sala de aula, na esteira da história e legado de Dona Armanda. Nos ensaios, a professora realizava gestos que favoreciam a memorização dos textos pelos alunos que demonstravam muito interesse nessa atividade. Inácio por muitas vezes demonstrou-se incomodado com o barulho que essa ação produzia, visto que os alunos ficavam eufóricos com esse processo. Todavia, certo dia a professora Ana solicitou que a turma apresentasse para mim uma nova poesia que estavam ensaiando: “As meninas” de Cecília Meireles. No meio da apresentação ocorreu a seguinte situação:

todos os alunos estavam recitando a poesia em seus respectivos lugares. Inácio se levantou, começou a bater os pés no chão e falar em tom alto palavras que não podíamos decifrar. Alguns alunos reclamaram do barulho e a AAI disse: ‘para Inácio’. Inácio se sentou e a professora seguiu a atividade (Registrado em Diário de Campo 18.08.2023).

Tendo em vista a situação acima, salientamos que a maneira como o aluno é convocado ou impedido de participar, pode reverberar na forma como ele responderá a esse convite ou a ausência dele. Como nos lembra Kassar (2000, p. 52), “no movimento da sociedade, há modos diferenciados de participação” na “multiplicidade de possibilidades socialmente existentes”. Sublinhamos também que o meio é fonte de desenvolvimento podendo ser matéria de compensação ou de reforço dos impedimentos dos sujeitos, impactando negativamente neste processo (Vigotski, 2018). Inácio podia estar solicitando sua participação na atividade ou mesmo comunicando seu incomodo.

Sobre este aspecto, Pletsch (2015, p. 27) afirma que “é indispensável que os professores tenham acesso a conhecimentos que possibilitem uma formação que reconheça a complexidade e as possibilidades do ser humano por meio da apropriação da cultura”. Para isso, é imprescindível que a formação inicial de professores proporcione aos docentes o entendimento

da educação como um Direito Humano capaz de proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes (Oliveira, 2021).

Da mesma forma, Glat (2011, p. 4) afirma que:

para que a diferença não reproduza desigualdades, não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola. É preciso que se reconheça e se trabalhe com as diferenças individuais do alunado, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem.

Do contrário, o aluno com deficiência pode continuar sendo excluído, desta vez, dos processos de escolarização dentro da própria escola.

Ainda sobre o papel da AAI, cotidianamente, na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, a professora mantinha-se envolvida com os demais alunos da turma e Inácio ficava sob os cuidados da agente de apoio que também era a responsável por orientá-lo na execução de suas atividades pedagógicas.

Esse é um debate importante nos dias de hoje. Na legislação nacional, embora seja citado na LBI (2015) a função do Profissional de Apoio não está regulamentada. Contudo, especificamente no município da pesquisa, as orientações da Coordenadoria de Educação Especial de Duque de Caxias sobre o papel do AAI, destaca dentre outras ações, que o profissional deve: “apoiar o aluno na execução das atividades pedagógicas propostas pelo professor do ensino regular comum com vistas à autonomia” (Duque de Caxias, 2022b).

Bezerra (2020), apoiado no texto da LBI afirma que a contratação desse profissional deveria ser justificada pela ótica do cuidado e de “demandas mais ‘físicas’ e ‘braçais’” (Bezerra, 2020, p. 677). Contudo, o que vem ocorrendo no contexto das escolas brasileiras, assim como na escola desta pesquisa, é que “tal profissional acaba sendo posto na função equivalente à de um professor especializado” (Bezerra, 2020, p. 685).

Tibyriçá e Mendes (2023, p. 16), afirmaram que este quadro:

acaba por dar base a um capacitismo estrutural, fundamentado na necessidade de corrigir aquele que foge à normalidade, pensando em uma solução para tratar a “dificuldade de aprendizagem” ou as “necessidades especiais de aprendizagem” por um único apoio de uma pessoa que tem o poder de controlar e disciplinar os instintos. Sem pensar sobre a importância do respeito da diversidade humana e desconsiderando que a deficiência não se baseia mais em um modelo médico, mas em um modelo social, no qual impedimentos se inter-relacionam com barreiras, de diversas formas, que impedem a participação em igualdade de condições com as demais pessoas.

As autoras reiteram que o Agente de Apoio à Inclusão acaba sendo responsabilizado por disciplinar a criança com deficiência e garantir não somente que ela aprenda, mas que não

prejudique os demais alunos. Segundo elas, “para acomodar a diferença, esse profissional se converte em um tutor particular e exclusivo do estudante” (Tibyriçá; Mendes, 2023, p. 17).

Tal fato, é relatado por Michele em entrevista:

[...] na sala de aula ele fica mais focado em mim. Porque é um trabalho focado com ele, por mais que seja o mesmo trabalho das outras crianças eu que tenho que adaptar para ele, então ele fica ali naquela bolha comigo. Ele participa, mas ele tem que ter o foco em mim e na nossa atividade (Relato de entrevista 00:40:01).

De volta ao trabalho da AAI com Inácio, vale destacar que apesar dessa organização do trabalho pedagógico, o aluno identificava que Ana era a professora responsável pela turma e em muitos momentos se recusava a atender as solicitações da AAI. Como em um dia que na aula de geografia, Inácio estava muito disperso, custou a iniciar a atividade preparada para ele e aconteceu a seguinte cena:

00:00:45 – Inácio deita a cabeça na cadeira.

00:00:47 – Michele pede que ele levante a cabeça alegando que ele ainda não havia feito nada naquele dia e coloca as folhas de atividade na mesa dele, mas ele não a obedece.

00:00:58 – De sua mesa a professora Ana interfere: ‘Inácio, Inácio, olha pra cá! Vamos fazer esse pra colar no caderno e eu botar parabéns!’.

00:01:05 – Inácio levanta-se imediatamente.

00:01:15 - A AAI senta ao lado dele e diz ‘todo mundo da turma está fazendo, você tem que fazer o seu também’, ela entrega o lápis para ele e começam a fazer a tarefa (Vídeo 01 de 17.10.2023).

Essa cena mostra duas diferentes relações que Inácio estabeleceu em sala de aula. Embora realize suas atividades sempre com Michele, ele reconhece em Ana a liderança pela turma ao corresponder rapidamente à sua solicitação. Essa situação foi observada inúmeras outras vezes ao longo do ano quando Inácio concluía as atividades que havia feito com Michele e queria mostrá-las para a professora, esperando ser elogiado por ela. Isso explica também a atitude de Ana quando, no trecho anterior disse para o aluno que colocaria “parabéns” no caderno dele. O que ao nosso ver demonstra também o cuidado de Ana com Inácio, mais do que isso, uma forma de construir as relações de ensino.

Esta cena nos remete as contribuições de Vigotski (2000, p. 35) ao assumir o homem enquanto um “agregado de relações sociais”. As relações construídas com o indivíduo afetam seu comportamento e constituem seu psiquismo, nesse sentido, as formas de agir, pensar e participar da vida cultural são historicamente produzidas por meio das relações sociais estabelecidas (Dainez; Smolka, 2019).

Conforme nossa revisão da literatura a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento dos sujeitos. Não obstante, é necessário que as várias possibilidades de desenvolvimento cultural conduzam o percurso escolar dos estudantes.

Destacamos ainda que embora Ana elabore o planejamento pedagógico para a turma, o planejamento das atividades de Inácio cabia à AAI, como no trecho a seguir em entrevista com a AAI e no cotidiano da sala de aula: “A gente não tem um planejamento em conjunto. O que acontece é, dentro do planejamento dela, da vivência diária dela, eu adapto aquilo que ela passa para turma pra realidade do Inácio” (Relato de entrevista, trecho 2: 00:22:59).

Ressaltamos que, grande parte das vezes, as atividades produzidas por Michele estavam de acordo com os conteúdos trabalhados com toda a turma. Todavia, conforme Marin e Braun (2016), o planejamento conjunto entre todos os profissionais implicados com a educação dos sujeitos com deficiência é fundamental para ampliar as possibilidades de participação destes nos processos de ensino e aprendizagem. Não obstante, o modo como as atividades eram desenvolvidas com Inácio, de certa forma, o isolava das relações com seus colegas, tendo em vista que em grande parte das vezes ele não estava inserido nas ações coletivas da turma.

d) A avaliação e aprovação do aluno com deficiência múltipla

Na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, conforme as diretrizes políticas, o terceiro ano do ciclo não realiza provas escolares, a forma de registro oficialmente exigida é a elaboração de relatório por parte da professora regente conforme disposto no Regimento Escolar do município (Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2015). A professora Ana desenvolve atividades avaliativas com seus alunos e a partir desse instrumento constrói os relatórios.

Ao longo do ano, as atividades avaliativas de Inácio foram todas elaboradas pela professora Ana, mas realizadas com a AAI. Mesmo que, em alguns momentos, enquanto Inácio fazia a tarefa, a professora Ana o acompanhava. Como por exemplo, no dia em eu o aluno estava fazendo a prova de matemática, a professora Ana se aproximou de Michele para ver o que Inácio tinha feito. Michele mostrou cada uma das folhas e disse em quais etapas ela ajudou Inácio e quais ele conseguiu realizar sem apoio direto (Registro Diário de Campo 08.12.2023). Cabe dizer que o conteúdo destas avaliações nem sempre estava de acordo com os conteúdos trabalhados com toda a turma.

Chamamos a atenção para duas questões, a primeira delas é que embora a AAI tenha sido responsável pela proposição e acompanhamento das atividades com Inácio durante o ano, a construção das atividades avaliativas não foi feita por ela. E o outro ponto refere-se à

construção do relatório pela professora tendo acompanhado breves momentos da realização das tarefas, muito embora Ana e Michele tenham trocado informações sobre o processo de execução das atividades. Ao nosso ver, esta forma de atuação dificulta o olhar direcionado para os detalhes, para os indícios da aprendizagem que o aluno vai demonstrando durante a realização dos exercícios.

Já a promoção de Inácio ao quarto ano de escolaridade, segundo a fala da professora no último conselho de classe do ano, se deu pelo fato de que “a socialização com a turma será muito importante para ele” e além disso ele “teve muitos avanços” (Registro Diário de Campo 14.12.2023).

Todo este cenário nos faz pensar sobre a função social da escola. Para Vigotski (1997, p. 36), “a escola não deve apenas se adaptar às insuficiências da criança, mas também combatê-las, superá-las”, o que torna imprescindível que o professor auxilie o aluno com deficiência na superação dos obstáculos e enfatize suas habilidades ao invés de focalizar em suas limitações.

Ao analisar as cenas e falas que circundam a escolarização de Inácio, observamos que o modo como a ideia das políticas na perspectiva da inclusão escolar é concebida pelos atores da escola afeta a construção das relações de ensino.

4.5.3 O Serviço do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização

Em etapas anteriores descrevemos sobre o espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como falamos sobre a formação e experiência profissional da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Agora, portanto, consideramos fundamental falar sobre como este serviço era direcionado ao aluno Inácio, que também estava matriculado no serviço do AEE da própria escola.

Inácio frequentava o AEE com a professora Marta duas vezes por semana (terças e sextas) durante 50 minutos em cada dia, sempre no primeiro tempo de aula. Dessa forma, nestes dias Inácio ao chegar na escola, não ia para a sala de aula regular com seus colegas e sim para a SRM. Ou seja, este serviço era oferecido no mesmo turno da matrícula do aluno. Nesta forma de organização há um descompasso em relação as diretrizes da Resolução nº 4 de 2009, que propõe em seu artigo 5º que o AEE deve ser oferecido “no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009b).

Entretanto, em entrevista realizada com a professora Marta questionamos sobre essa forma atuação da política e segundo ela o funcionamento do AEE no contraturno não é viável para os alunos desta escola:

01:21:41 – Marta: [...] aqui a gente não atende contraturno, não tem como, os alunos não vão voltar, porque boa parte dos alunos moram longe e usam transporte. A gente não tem dinâmica do aluno estudar de manhã e voltar.

01:21:53 – Letícia: Essa é uma organização da Álvaro Alberto? Outras escolas também fazem?

01:21:58 – Marta: Fazem. Fazem porque é muito complicado, é muito difícil pra algumas famílias se organizarem pra estudar de manhã e trazer o filho de volta à tarde, é muito complicado (Relato de entrevista 01:20:15).

Esta estratégia de um lado contraria a PNEEPEI e seus documentos regulatórios, por outro atende as condições de trabalho dos professores e de vida dos alunos não só desta escola, mas de grande parte das escolas deste município que se encontram em situação de pobreza. Deste modo, observamos que a política não considera as condições de vida concretas dos alunos, cabendo a este último se adequar.

Desta situação emergem novas questões para este debate. No capítulo 3 deste trabalho relacionamos os programas que constituíram a PNEEPEI, dentre eles está o Transporte Escolar Acessível com o objetivo de realizar o traslado dos alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas. Neste mesmo capítulo mencionamos que a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias oferece transporte para os estudantes com deficiência, em conformidade com a Deliberação CME/DC nº 15 (Duque de Caxias, 2015b).

Apesar dessa estratégia, permanece inviável o retorno dos alunos no contraturno. É imprescindível lembrar que por ser uma escola de referência no recebimento de alunos com deficiência, estes são oriundos de diversos bairros do município, sendo alguns alunos moradores dos distritos mais distantes da localização da escola. Assim, não há logística para que o transporte retorne na residência destes estudantes.

Ainda, as autoras Souza e Pletsch (2015, p. 139) questionam o AEE como foco principal da PNEEPEI:

questionamos o deslocamento do principal eixo de investimento político, cujo o foco é a inserção do aluno com deficiência, da sala de aula para um serviço previsto no contra-turno. Nossas indagações estão ancoradas pelas ideias nas quais o ensino e a aprendizagem são processos que se constroem nas relações interpessoais, em especial entre professor-aluno e aluno-aluno, nas práticas cotidianas escolares.

O que desejamos evidenciar aqui não está relacionado ao trabalho desenvolvido junto ao aluno no AEE, mas sim às desvantagens de Inácio em relação às experiências que deixa de vivenciar com seus colegas de turma e professora. Contribuindo para este cenário, é válido dizer também que Inácio é atendido de forma individualizada pela professora Marta.

a) A (não) elaboração do Planejamento Educacional Individualizado

No que tange a produção do Planejamento Educacional Individualizado, quando questionamos sobre este documento, Marta alegou que não o faz:

01:57:20 - Não adianta eu fazer o meu planejamento e entregar na mão da professora, isso não existe. O que você vai fazer com isso se fui eu que pensei, avaliei na minha perspectiva o aluno individualmente. Então a orientação da Secretaria é a gente fazer e entregar na mão da professora, isso não existe. Eu me recuso a fazer. Você vai me perguntar do PEI, não tenho um PEI pronto porque eu não vou fazer dessa maneira. Para eu fazer o PEI tem que ter a professora junto comigo, porque ela que está com o aluno na sala de aula. Não interessa o que eu faço aqui a princípio, o professor tem que saber fazer, tem que se articular, tem que pensar [...] quais as adaptações, o que ela tem condições e não tem condições de fazer e eu tenho que ajudar a pensar sobre isso. Isso é o planejamento educacional individualizado na minha concepção. Para eu fazer e entregar na mão dela? Ah não, isso é um absurdo! Isso para mim não tem cabimento nenhum, então eu não faço dessa maneira, me recuso. Vai contra todos os meus princípios e a lógica do que eu entendo de contribuir com o desenvolvimento (Relato de entrevista 01:57:20).

Por outro lado, quando perguntamos para a professora do ensino regular sobre o PEI do aluno Inácio ela solicitou que fosse visto com a professora Marta.

As falas das professoras nos remetem ao Capítulo 3 deste trabalho, quando mencionamos que, conforme orientação da Coordenadoria de Educação Especial, o PEI deve ser elaborado “através de construção coletiva entre o professor do atendimento educacional especializado, professor do ensino comum, equipe diretiva e família do estudante” (Duque de Caxias, 2022b). Todavia, em diversos momentos em que estivemos na escola, a professora Marta queixou-se de não haver horário de planejamento coletivo para que pudessem produzir este documento.

Sobre isso, ela mencionou na entrevista que a direção da escola tentou articular uma forma de as professoras terem esse momento de planejamento, conforme trecho a seguir em que ela disse que a diretora da escola chegou a:

00:59:02 - pedir para os inspetores e funcionários ficarem com a turma enquanto eu conversava com as professoras, mas aí teve a greve [...] e isso também é muito confuso, porque as vezes a professora quer resolver outras milhões de coisas que tem que resolver e não tem tempo de falar de um aluno especificamente (Relato de entrevista 01:59:02).

Evidencia-se aqui, que apesar de os documentos tratarem o PEI como um instrumento de responsabilidade coletiva, não são oferecidas condições de trabalho docente para que o mesmo seja elaborado, visto que as professoras não possuem horário de planejamento em conjunto.

A condição de trabalho doente, expressa na falta de horário para o planejamento conjunto, reverbera na escolarização do aluno Inácio, uma vez que o PEI deve designar “uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma” (Glat; Pletsch, 2013. p.21). Nos atentamos também sobre a continuidade do trabalho pedagógico com o aluno, pois, uma vez que não há registros sobre as estratégias utilizadas, poderá haver implicações no trabalho a ser desenvolvido posteriormente.

b) Trabalho pedagógico no Serviço do Atendimento Educacional Especializado

Após descrevermos sobre a estrutura de funcionamento do AEE, queremos agora enfatizar o trabalho pedagógico proposto para o aluno neste serviço. Para tanto iniciaremos com uma atividade proposta pela professora Marta. A atividade tinha o objetivo de que Inácio relacionasse as imagens apresentadas com as frases que estavam escritas em uma folha de papel pardo.

As frases estavam escritas com letras de forma em tamanho grande. A professora mostrou as três figuras, em seguida leu cada uma das frases. No momento da leitura, Marta segurou a mão de Inácio perpassando por cada uma das palavras enquanto as lia e Inácio repetiu cada uma delas. Depois, solicitou que Inácio pegasse a figura correspondente à frase que havia sido lida e ele pegou. Marta o elogia. Ainda na atividade, a professora entrega para Inácio uma cola em formato bastão e pede que ele cole cada uma das figuras junto das frases correspondentes. Ele demonstra dificuldade em manusear a cola e segurar a figura ao mesmo tempo. Marta apresenta outras formas de passar a cola e ele escolhe a melhor para ele (Registrado em Diário de Campo 17.10.2023)

Neste mesmo dia, após concluir a atividade ocorreu o seguinte diálogo:

Inácio se estica em direção à canetinha, aponta para ela e diz a letra inicial do seu próprio nome: ‘I’³².

Marta: ‘O que você quer? O nome disso é caneta’. Ela espera para ver se ele irá dizer o nome correto, mas ele não diz, apenas continua com o mesmo movimento, então ela insiste.

Marta: ‘Assim eu não entendo. Fala assim: caneta’. Ela aguarda até que o aluno diga a palavra.

Depois de muita insistência (cerca de 4 min.), Inácio diz caneta. Após ele dizer a professora entrega a caneta. Inácio escreve seu nome na folha da atividade. Marta o elogia e pede que ele feche a tampa da canetinha (Registrado em Diário de Campo 17.10.2023).

Com base nesse diálogo e em outras situações semelhantes, notamos o empenho da professora em orientar o desenvolvimento da comunicação de Inácio, visto que, em muitos

³² Letra correspondente ao nome fictício.

momentos não conseguíamos entender suas solicitações e respostas, com isso, se empenhava em auxiliá-lo neste processo.

Apesar de Inácio não solicitar o instrumento caneta utilizando a forma verbal esperada pela professora, ele faz uso da linguagem e compreende a função social deste objeto. Embora as professoras nem sempre compreendam sua fala, isto não pode ser relacionado com a sua compreensão de mundo, tampouco confundido com a capacidade de Inácio em se comunicar.

Embora a professora Marta tenha dito “assim eu não entendo”, notamos que ela compreendeu a mensagem de Inácio ao elaborar uma frase para ele dizer. Essa situação nos remete analiticamente ao debate de Smolka (2010) sobre o gesto de apontar como uma forma possível de relação e organização da atividade humana, especificamente no contexto das relações de ensino. Esse modo de se relacionar com o mundo nos mostra como “as marcas da cultura vão se inscrevendo no corpo/mente, pela mediação do outro, pela interpretação dos movimentos, pela intervenção do adulto” (Smolka, 2010, p. 7). Ao transformar um movimento em gesto é possível produzir diferentes sentidos e “na complexificação do gesto e na possibilidade de (trans)formação do signo em palavra - ou na emergência do signo como palavra – que se (re)dimensionam as possibilidades do conhecimento humano” (Smolka, 2010, p. 7). Deste modo, a significação do gesto e as relações sociais afetam a forma de falar, pensar e agir dos indivíduos, portanto, tais relações são fundamentais para dar significado ao mundo histórico-cultural.

Consideramos a linguagem como um aspecto fundamental para pensarmos os modos de participação de um indivíduo no meio escolar. Sobre isso, é importante lembrar que os estudos de Vigotski dão ênfase ao papel da linguagem, sobretudo no que diz respeito à organização e ao desenvolvimento dos processos do pensamento (Luria, 2010).

Com base nisso, Kassar (2000, p. 44) afirma que:

a capacidade de significar (dar sentido a interpretar e fazer-se entender) de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações. O ‘significar do outro’ está na gênese do comportamento ‘significativo’ do ‘eu’, na gênese do pensamento de cada ser humano, que vai se constituindo inserido em um mundo simbólico/linguístico, no qual a linguagem possibilita a constituição/organização do pensamento.

Também os estudos de Bakhtin (1992) nos ajudam a compreender sobre a construção do discurso. Para este autor, o discurso não é homogêneo, mas sim um território de conflitos em que diferentes significações são elaboradas. Ao nos apropriarmos do discurso podemos também incorporar conceitos e valores que circulam na sociedade, bem como modificá-los ou

recusá-los, pois, o discurso individual é também impregnado do discurso do outro. O discurso de Inácio traz as marcas de sua condição, contudo, é possível perceber que sua fala é também impregnada pela história social e cultura.

Com base nos momentos em que estivemos presentes na SRM, nas cenas aqui exemplificadas e nas tantas outras que não relatamos, ficou claro para nós algo muito importante: Inácio aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar seria, assim, um trabalho com signos, um trabalho de significação por excelência, que implica incansáveis gestos indicativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar.... Um trabalho [...] na busca de focos ou pontos de encontro ou tangenciamento, que produzem tanto sentidos diversos quanto lugares comuns.

Ana Luiza Bustamante Smolka

Ao tecer as considerações deste trabalho me remeto ao vivido em todo processo de sua construção. Constituir-se pesquisadora é um desafio! Emociono-me ao recordar as semelhanças entre Inácio e Maria – minha filha. Assumo que ninguém deve ser invisibilizado por ser aquilo que é e reforço o dito na introdução desta dissertação: me comovo e movo, enquanto mãe, professora e pesquisadora. Cada ida à escola, cada orientação e reunião do grupo de pesquisa contribuíram para que eu me tornasse uma pesquisadora com mais capacidade de gerir meus sentimentos, emoções e ações.

Muitos foram os desdobramentos que ocorreram desde o início da pesquisa até o seu término. Com isso, exemplificamos e reafirmamos nosso posicionamento de que os dados não são estabelecidos previamente, mas construídos ao longo da pesquisa. Assim, a partir dos processos vividos durante a pesquisa, retornamos ao objetivo traçado para essa dissertação: investigar como as políticas de Educação Especial atuadas em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias afetam as relações de ensino e os processos de escolarização de um aluno com Deficiências Múltiplas. Para dar conta deste objetivo foi necessário pensar e repensar o caminho, elencar as políticas, estudá-las. Ir a campo, filmar, fotografar, entrevistar e selecionar as informações. Construir dados. Analisá-los.

Direcionamos atenção àquilo que foi “sendo promovido e impedido do desenvolvimento do aluno com deficiência em consonância com o realizado e não realizado das práticas pedagógicas” (Dainez; Smolka, 2012, p. 12). Nos atentamos em mostrar Inácio nos diferentes espaços físicos ocupados por ele e enfatizamos o modo diferente como se relaciona em cada ambiente. Nossas análises indicaram que as políticas atuadas nos diversos contextos da escola; o trabalho pedagógico; bem como as relações de ensino, podem contribuir com a superação ou reforço da deficiência, constituindo o desenvolvimento humano dos sujeitos. Desta maneira,

reforçamos que os obstáculos para o ensino das pessoas com deficiência são produzidos na relação com o meio, logo, não é relacionado apenas ao sujeito (Dainez; Smolka, 2012).

Dito isto, é importante recordar que esta pesquisa está fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski (1997) em diálogo com a teoria de atuação de política de Ball (1993; 1994). Entendemos as diferenças entre elas, porém, consideramos aproximá-las a fim de amparar conceitualmente todo o escopo teórico-metodológico deste trabalho. Deste modo, foi possível compreender como as políticas atuadas na escola afetam o desenvolvimento humano.

A partir dos estudos de Vigotski (1997) compreendemos a deficiência como uma forma diferente de estar no mundo. Para ele a deficiência não impõe, necessariamente, limitações ao desenvolvimento humano, pois, caminhos indiretos desenvolvem-se a partir da cultura: “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (Vigotski, 2011, p. 868). Portanto, “as potencialidades e os limites não estão centrados na criança com deficiência, mas se produzem socialmente, nos modos de relação, convocação, orientação e participação dos sujeitos” (Dainez, 2014, p. 111).

Se, assim como Vigotski (1997), consideramos o meio como fonte de desenvolvimento, afirmamos então que ele não é determinante na vida dos sujeitos. A relação dialética entre meio e sujeito está pautada nas mudanças que o indivíduo provoca no meio e também constitui-se dele. Em nossas análises foi possível perceber as transformações que Inácio produziu no meio e como também foi transformado por ele, pois, embora tenham se apresentado inúmeras adversidades, Inácio aprendeu.

Ball (2016) e colaboradores nos ajudam a refletir sobre a forma como a dimensão política perpassa os contextos da escola. Durante a pesquisa de campo percebemos as várias políticas que circulam no interior da escola. Além das políticas federais e municipais, tem também aquelas produzidas pela própria escola e professoras. Deste modo, vemos “como a atuação das políticas pelas professoras, que se expressa nas estratégias pedagógicas planejadas e nos gestos e atos cotidianos, realiza a dimensão da lei e torna-se constitutiva dos processos de ensino-aprendizagem” (Dainez *et al.*, 2022, p. 13). Destacamos que a atuação das políticas evidencia a função social da escola como local que deve favorecer as múltiplas relações e a produção de conhecimento científico, artístico, filosófico e histórico (Dainez *et al.*, 2022).

A esse respeito, nossas análises indicaram que a presença dos alunos com deficiência múltipla na escola é fundamentada pela legislação vigente, por meio da matrícula na escola, contudo, a escolarização não se efetiva necessariamente. Trazemos essa afirmação não só com

base em nossas observações e análises, mas também embasadas na revisão da literatura realizada para esta dissertação.

A falta de articulação entre as professoras; o trabalho pedagógico que por vezes não considera as potencialidades do aluno; a formação inicial e continuada de professores; a não construção do PEI; além da organização política e o não investimento em recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa por parte do Governo Federal, caracterizam um quadro que pode trazer implicações para o desenvolvimento dos alunos. Percebemos que ao avaliar Inácio, sobressaíram os quesitos da socialização com seus colegas de turma e a elevada idade deste aluno em detrimento ao desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.

Nesta perspectiva, defendemos que ainda são necessárias melhorias para que a escola se torne um local que proporcione o desenvolvimento e a aprendizagem tanto quanto os alunos desejem aprender. Contudo, “isso não se deve à condição dos quadros de deficiência múltipla, mas aos desdobramentos que ocorrem pela valorização das limitações em detrimento de potencialidades e possibilidades destes estudantes” (Rocha, 2018, p. 234). Não é possível afirmar quais são as necessidades específicas dos estudantes com deficiência múltipla, visto que em cada sujeito a deficiência pode se manifestar de uma forma diferente, no entanto, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas professoras pode configurar um caminho de possibilidades para o desenvolvimento destes estudantes (Rocha, 2018).

Apesar disso, notamos muitos avanços em Inácio desde quando entrou para esta escola em 2022 sendo carregado no colo de seu pai, até hoje em 2024 quando o observamos participando de atividades esportivas e escrevendo seu próprio nome sem apoio. Deste modo, enfatizamos que a potencialidade da escola pública não está apenas no acolhimento destes sujeitos, mas na transformação da realidade e no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

No entanto, reconhecemos que o tempo foi pouco para que pudéssemos rever algumas cenas com as professoras e juntas identificar os episódios em que podíamos ter analisado de forma coletiva suas atuações, contribuindo assim, com a formação de cada uma.

Em relação aos objetivos deste trabalho, notamos uma gama de aparatos legais orientando o trabalho a ser realizado na escola. Reconhecemos o avanço das políticas educacionais para as pessoas com deficiência, contudo, em nossa análise ficou evidente que as possibilidades de atuação das políticas ainda se encontram distantes da realidade da escola e dos alunos.

Percebemos que o foco da política de educação especial centraliza-se no Atendimento Educacional Especializado por meio do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, deste mesmo modo é observado também em esfera municipal, sobretudo

quando não oferece as condições de planejamento conjunto entre as professoras da classe regular e do AEE, ficando a cargo desta última a realização do Planejamento Educacional Individualizado. Neste aspecto a interpretação e atuação da professora do AEE sobressai resultando na não elaboração deste documento e reverberando diretamente na escolarização do aluno.

Ainda a respeito da escolarização dos sujeitos com deficiência, enfatizamos a importância de o aluno estar em uma turma de ensino regular, contudo, é necessário que os processos de ensino não sejam responsabilidade dos profissionais de apoio à inclusão, mas que os professores regentes proponham ações que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Apesar disso, reconhecemos que existem muitos desafios para a construção de relações de ensino potentes com os alunos com deficiência, em vista disso, reiteramos a importância de investimentos que contribuam para que estes aspectos sejam aprimorados. Faz-se necessário inclusive que sejam realizados mais estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência múltipla, dado que, como visto na revisão da literatura, os estudos nessa área ainda são escassos.

Diante disso, esperamos que este estudo provoque outros pesquisadores a se debruçarem sobre esta temática. Igualmente, estimamos que nossas reflexões possam contribuir para que os professores e professoras busque outras/novas formas de escolarização dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABBR. **Quem somos**. Rio de Janeiro, [2025]. Disponível em: <https://abbr.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 set. 2023.

ALBERTO, Armanda Álvaro. **A Escola Regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 2016 [1968].

ANDRADE, Joana de Jesus de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Reflexões sobre desenvolvimento e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 24, p. 1-14, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional. Acesso em: 18 jan. 2025.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BASEGIO, Antônio Carlos. **Percursos da tecnologia assistiva no contexto de educação inclusiva e a luta por reconhecimento das diferenças**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, UNISSALLE, Canoas, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/625>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne Gold. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: educação especial, um direito assegurado**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: DF, Presidência da República, 8 out. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 31 out. 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10753-30-outubro-2003-497306-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem: Deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 20 jun. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Escola Acessível: Manual do Programa Escola Acessível. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 ago. 2009a.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 nov. 2011.

BRASIL. Câmara Municipal de Duque de Caxias. **Lei nº 2.512, de 3 de maio de 2013**. Dispõe sobre a padronização de uniformes e materiais escolares na rede municipal de ensino e dá outras providências. Duque de Caxias, RJ: Câmara Municipal de Duque de Caxias, 2013. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=3764>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Duque de Caxias - A cidade. **Câmara Municipal de Duque de Caxias**, Duque de Caxias, [2025]. Disponível em: https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1155#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,si do%20instalada%20no%20mesmo%20ano. Acesso em: 15 jan. 2025.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Orientações da Educação Especial para o ano letivo de 2023**. Duque de Caxias: Coordenadoria de Educação Especial, 2023.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos *periferia* e *sujeitas e sujeitos periféricos*. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>. Acesso em: 25 mai. 2023.

DAINEZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na teoria histórico-cultural**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

DAINEZ, Débora. **Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva**. **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>. Acesso em: 15 set. 2023.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-56, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Condições de desenvolvimento humano, educação (inclusiva) e psicologia histórico-cultural: inspirações, inquietações e implicações. *In: Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Anais [...]. Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 21 a 24 de outubro de 2012.* Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humanos, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcBwB3GBpnd9B/?lang=pt> Acesso em: 31 mar. 2023.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SOUZA, Flavia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.256418>. Acesso em: 15 jan. 2025.
[deliberacao_cme_n_015_2015_normas_para_transporte_de_alunos_da_zona_rural_locais_de_dificil_acesso_ou_com_deficiencia.pdf](#). Acesso em 04 set. 2023.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wenderson Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

DUQUE DE CAXIAS. Câmara Municipal de Duque de Caxias. **Lei nº 2.713, de 30 de junho de 2015**. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências. Duque de Caxias, RJ: Câmara

Municipal de Duque de Caxias, 2015a. Disponível em:
https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/duque_de_caxias_lei_2.713_15_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

DUQUE DE CAXIAS. Deliberação CME/DC nº 15. Fixa normas para os alunos da rede pública municipal residentes na Zona Rural ou em locais de difícil acesso e/ou com deficiência. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Duque de Caxias, RJ, 5 fev. 2015b. Disponível em:

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Pedagógica. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias**. Pressupostos Teóricos e Conceituais. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Pedagógica. **Parecer nº 22/22 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação**. Duque de Caxias: Secretaria Municipal, 22 dez. 2022a.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular**. Duque de Caxias - 1ª versão 2022. Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, Linguagens. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, dez. 2022b.

DUQUE DE CAXIAS. **Projeto Político Pedagógico**. Creche e Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, Duque de Caxias, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002. Acesso em: 15 set. 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia Da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73> Acesso em: 15 set. 2023.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, Marcos Daniel. **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382212211/Artigo-Ed-Inclusiva-I-Rosana-Glat>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. (orgs). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XX, n. 50, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HggqZgZCCZH85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 15 jan. 2025.

IBGE. Duque de Caxias. **Cidades.IBGE**, Duque de Caxias, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>. Acesso em: 15 jan. 2025.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 41-54, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100004>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 23, n. 3, p. 329-334, jul./sep. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuição de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LURIA, A. Vigotski. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone Editora, 2010. p. 21-38.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física.**

Recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 52p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-76, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Armanda Álvaro Alberto**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Letícia Alves de. **Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: análise da proposta de escolarização**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PLESSIM, Vinicius Kapicius. **A profissão docente na Escola Regional de Meriti (1921-1954)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2017. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/10250>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbhH4LDXnn8SQcZZVpdp/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271>. Acesso em: 15 jan. 2025.

REUNIÃO DO COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS – CAT, 7., 2007. **Ata** [...]. Brasília: Hotel Nacional, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 99-110, 7 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Larissa Xavier dos. “Deficiência” para um dicionário marxista: a política capacitista de uma palavra. **Pensata**, Garulhos, v. 9, n. 2, 16 fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/pensata.2020.v9.11100>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SARAH. A Rede SARAH. **Sarah**, [s. l.], [2024]. Disponível em: <https://www.sarah.br/a-rede-sarah/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Organograma. **Secretaria de Educação**, Duque de Caxias, [2025]. <https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/pagina/organograma1>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Missão, visão e valores. **Secretaria de Educação**, Duque de Caxias, [2025]. Disponível em: <https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/pagina/missao>. Acesso em: 15 set. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. **Regimento Escolar das unidades escolares do município de Duque de Caxias**. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 9 fev. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão. Ou das (não)coincidências nas relações de ensino. *In*: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA,

Ana Luiza Bustamante (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; DAINEZ, Débora LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1364-1389, dez. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357153175_CONTRIBUICOES_TEORICAS_E_CONCEITUAIS_DE_VIGOTSKI_PARA_A_PESQUISA_QUALITATIVA_EM_EDUCACAO. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUZA, Célia Magalhães de. **Dilemas da escola inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Flávia Faissal de. **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Curso em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Prociência** - Relatório das Atividades Executadas no Período de Vigência da Bolsa 2021-2024. Rio de Janeiro, 2024. 39p. Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola. Rio de Janeiro, 2024. Relatório de Pesquisa encaminhado à UERJ/ Prociência – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ.

SOUZA, Flavia Faissal; DAINEZ, Débora. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 58-72, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p58-72>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Debora; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Educação e Desenvolvimento Humano: modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; LINHARES, Regina Célia. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 15-30.

SOUZA, Flávia Faissal de.; PLETSCH, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação & Fronteiras**, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, v. 5, n. 14, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3769/0>. Acesso em: 15 jan. 2025.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vigotski em relação à deficiência no contexto de debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos (“Edição especial - a defectologia de Vigotski”). **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-24, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/32668>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E AS DECISÕES DO TJ/SP: ANÁLISE A PARTIR DE DEMANDAS POR

PROFISSIONAL DE APOIO. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 29, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B9rzHsY8tZCrtySqSFYMSfw/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TRENTIN, Valéria Becher. Política de educação especial e o atendimento educacional especializado no estado de Santa Catarina. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 325-338, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21867>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNA-SUS. Geral - Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **UNASUS**, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**: Conferência de Jomtien – 1990). Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 set. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Unesco, 1994.

VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

VARELLA, Dráuzio. Paralisia cerebral. **Biblioteca Virtual em Saúde**, Ministério da Saúde, Brasília, out. 2019. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/paralisia-cerebral-2/>. Acesso em: 15 set. 2023.

VIEGAS, Luciane Torezan; BASSI, Marcos Edgar. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e ação**, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), RS, v. 17, n. 1, p. 54-87, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos da Defectologia** (Obras Escogidas). Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 5 ago. 2024.

VIGOSTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L.S. Vygotski**: Sobre os fundamentos da Pedologia. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Anréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 2, p.25-33, ago. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

APÊNDICE A – Pauta da entrevista realizada com a professora do Atendimento Educacional Especializado

1. Fale sobre sua trajetória acadêmica (formação inicial e continuada): Quanto tempo de formação? O que te habilita a atuar em Sala de Recursos?
2. Em relação a formação continuada: realizada por meio da prefeitura? Cursos ou formações sobre a escolarização de alunos com deficiência? Pela prefeitura ou por outros meios?
3. Fale sobre sua trajetória nesta Rede de Ensino. Há quanto tempo atua nesta Rede?
4. O que te fez optar por esta área de atuação?
5. Tempo de atuação na AA: sempre em sala de recursos? Já teve outros alunos com deficiência múltipla?
6. Quantos alunos você tem matriculados hoje

➤ **Educação Especial:**

1. Como funciona o Atendimento Educacional Especializado na escola Álvaro Alberto? Quantas professoras utilizam a mesma sala? A sala é ocupada com este serviço em todos os tempos, todos os dias da semana?
2. Como você analisa o trabalho desenvolvido pela Álvaro Alberto em relação aos estudantes com deficiência?
3. Para você, qual a importância do espaço escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência?
4. Você já teve outros alunos com Deficiências Múltiplas? Qual/quais o/os maior/maiores desafios encontrados na aprendizagem destes alunos?
5. Qual o suporte oferecido pelo AEE para a escolarização dos alunos com deficiência na sala de aula regular e demais locais (outras aulas e até mesmo para ser utilizado em casa)?
6. A Sala de Recursos dispõe de recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa? Como estes recursos são direcionados aos alunos com deficiência?
7. Para você, o uso de instrumentos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa poderiam contribuir para o desenvolvimento do aluno João Luís?
8. Para você, quais são as maiores dificuldades com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno João Luís?

9. Sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), o que você pensa sobre este documento? Você elabora o PEI para seus alunos? A elaboração se dá em conjunto com mais alguém (professora da classe regular, família do estudante...)? Por que?

APÊNDICE B – Pauta da entrevista realizada com a Agente de Apoio à Inclusão

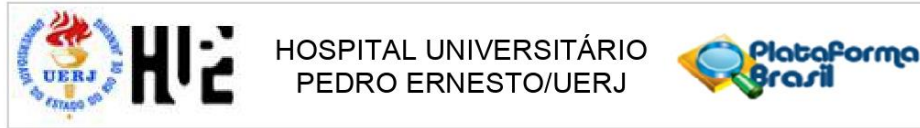
1. Fale sobre sua trajetória acadêmica (formação inicial e continuada): Quanto tempo de formação?
2. Em relação a formação continuada: realizada por meio da prefeitura?; Cursos ou formações sobre a escolarização de alunos com deficiência? Pela prefeitura ou por outros meios?
3. Qual a forma de ingresso na escola Álvaro Alberto?
4. Tempo de atuação na AA: se
5. mpre como agente de apoio? Já teve outros alunos com deficiências múltiplas?
6. Já atuou em outras escolas: pública ou privada? Em qual setor?

➤ Educação Especial:

1. Como você analisa o trabalho desenvolvido pela Álvaro Alberto em relação aos estudantes com deficiência?
2. Atualmente você atende quantos alunos com deficiência?
3. Você recebeu alguma orientação da escola ou da professora da classe regular sobre como atuar com os alunos?
4. Como você analisa a dinâmica de dar suporte a dois alunos ao mesmo tempo?
5. Como você analisa a rotatividade de agentes de apoio?
6. No caso do aluno João Luís, você iniciou a mediação com ele no meio do ano. Você recebeu alguma informação prévia sobre este aluno? Teve algum tipo de troca de informações com a agente de apoio anterior?
7. Como é a relação de trabalho com a professora da turma 301? Vocês realizam planejamento em conjunto? Como funciona a dinâmica de trabalho?
8. A seu ver, o trabalho desenvolvido no AEE contribui com o desenvolvimento do aluno com deficiência?
9. Você observa algum impacto do trabalho desenvolvido no AEE em seu trabalho com o aluno com deficiência?
10. Para você, quais são as maiores dificuldades com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno João Luís?
11. Você conhece os recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa? Acha que estes recursos poderiam auxiliar o desenvolvimento do aluno João Luís?

12. Como você observa a relação do aluno João Luís com os colegas da turma e a relação da turma com este mesmo aluno?
13. Como você avalia a participação e interação deste aluno nas aulas da classe regular e nas demais aulas (informática e leitura)?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola.

Pesquisador: FLAVIA FAISSAL DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61004222.0.0000.5259

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.790.190

Apresentação do Projeto:

Continuação do Parecer: 5.600.444, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Continuação do Parecer: 5.600.444, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

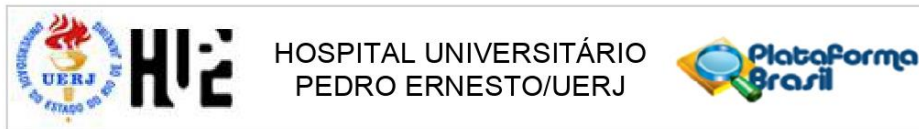
Continuação do Parecer: 5.600.444, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram atendidas as recomendações/considerações/pendências do Parecer anterior.

A pesquisa está bem estruturada e o referencial teórico e metodológico estão explicitados,

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.190

demonstrando aprofundamento e conhecimento necessários para sua realização. As referências estão adequadas e a pesquisa é exequível. Foram avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: Documento devidamente preenchido, datado e assinado
- 2) Projeto de Pesquisa: Adequado
- 3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequado/apresentado
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Adequado
- 5) Cronograma: Adequado
- 6) Documentos pertinentes à inclusão do HUPE: Adequado
- 7) Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: anexados e conforme as normas.

Os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este Comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todos dados necessários para apreciação ética e tendo sido avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

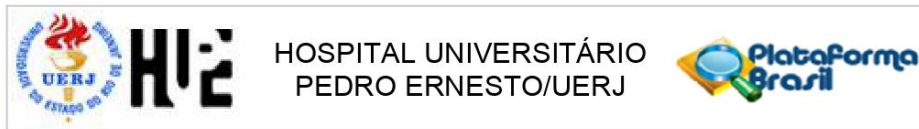
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Após análise do protocolo foi verificado o atendimento à legislação vigente e o protocolo encontra-se apto para início. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em consonância com a resolução CNS 466/12 e a Norma Operacional CNS 001/13, o CEP recomenda ao O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Pesquisador: Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido, para análise das mudanças; Informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; O Comitê de Ética solicita a V. S^a., que encaminhe relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) Meses da pesquisa e ao término, encaminhe a esta comissão um

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.190

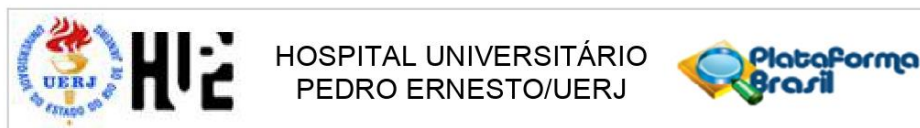
sumário dos resultados do projeto; Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703.pdf	24/08/2022 15:58:10		Aceito
Outros	Resposta_Parecer_5600444.docx	24/08/2022 15:57:36	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_adulto2.docx	24/08/2022 15:56:18	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2022_Flavia_Faissal_Souza_projeto_PB.pdf	04/07/2022 10:43:46	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	2022_SOUZAFF_folhaDeRostoS.pdf	04/07/2022 10:37:37	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Prociencia_Termo_Compromisso.pdf	01/07/2022 16:49:57	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Termo_Outorga_JCNE.pdf	01/07/2022 16:49:33	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_responsaveis_menores_18_anos.docx	01/07/2022 16:33:33	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TALE.docx	01/07/2022 16:33:14	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_adulto.docx	01/07/2022 16:32:59	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	2022_PECD_DCC_DECLARACAO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	01/07/2022 16:32:13	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Cronograma	2022_Cronograma_pesquisa.pdf	01/07/2022 16:31:16	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.190

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 02 de Dezembro de 2022

Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador(a))

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br

ANEXO B – Parecer do Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e formação Continuada / SME-DC



**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 22 de dezembro de 2022

Parecer nº: 22/22 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC

Requerente: Profª. Dra. Flávia Faissal de Souza

Universidade ou agência associada: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEUF/UERJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: “Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola”, cujo objetivo geral é “analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ”, constatou-se a relevância da pesquisa.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas ao projeto, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas à responsável pela pesquisa deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,


GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matricula: 21134-8

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de idade



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola**, realizada no âmbito da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e que diz respeito a um (a) pesquisa sobre política e prática pedagógica no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa que será realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: observação de suas atividades cotidianas escolares e, se necessário, participar de oficinas, conceder entrevistas e rodas de conversa. Essas atividades, para efeitos da pesquisa, serão registradas em diário de campo, gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo. Também poderá ser utilizado as atividades pedagógicas desenvolvidas pela sua turma ou serviço.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar observação e entrevistas utilizados nesta pesquisa, implicam em riscos de invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com demais participantes, e riscos relacionados a divulgação de imagem, filmagens ou registros fotográficos. Com a finalidade de mitigar estes riscos, o pesquisador conduzirá e mediará as sessões fomentando ambiente de respeito e cooperação, para tanto utilizará conhecimentos de sua formação e experiência profissional garantindo a não violação dos direitos humanos, bem como resguardar os participantes de qualquer dano que possa ser causado em decorrência da participação nesta pesquisa. Caso alguma atividade provoque ao participante algum desconforto emocional, a equipe terá profissionais capacitados para auxiliá-lo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de se manifestar sobre qualquer tipo de desconforto, e se necessário, desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: produzir conhecimento com a educação básica sobre os limites e os avanços da Educação Especial e Inclusiva a fim de qualificar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades sociais e dos Direitos Humanos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Faissal de Souza pelo telefone (21) 98393-8384 ou pelo e-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, _____ Flavia Faissal de Souza _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	 <small>Documento assinado digitalmente FLAVIA FAISSAL DE SOUZA Data: 15/05/2023 08:00:58-0300 Verifique em https://validar.lfi.gov.br</small>	Data: __/__/____
---------------------------------	--	------------------

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor

participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola**, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e no Programa de Pós-Graduação em educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) e que diz respeito a um (a) pesquisa sobre política e prática pedagógica no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa que será realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de Duque de Caxias na qual o (a) menor de idade estará envolvido.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: observação de suas atividades cotidianas escolares e, se necessário, participar de oficinas, conceder entrevistas e rodas de conversa. Essas atividades, para efeitos da pesquisa, serão registradas em diário de campo, gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo. Também poderá ser utilizado as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo(a) aluno(a) na escola.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar observação e entrevistas utilizados nesta pesquisa, implicam em riscos de invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com demais participantes, e riscos relacionados a divulgação de imagem, filmagens ou registros fotográficos. Com a finalidade de mitigar estes riscos, o pesquisador conduzirá e mediará as sessões fomentando ambiente de respeito e cooperação, para tanto utilizará conhecimentos de sua formação e experiência profissional garantindo a não violação dos direitos humanos, bem como resguardar os participantes de qualquer dano que possa ser causado em decorrência da participação nesta pesquisa. Caso alguma atividade provoque ao participante algum desconforto emocional, a equipe terá profissionais capacitados para auxiliá-lo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de se manifestar sobre qualquer tipo de incomodo, e se necessário, desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: produzir conhecimento com a educação básica sobre os limites e os avanços da Educação Especial e Inclusiva a fim de qualificar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades sociais e dos Direitos Humanos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**



7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Faissal de Souza pelo telefone (21) 98393-8384 ou pelo e-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: __/__/____
---	------------------

Eu, _____ Flavia Faissal de Souza obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	 <small>Documento assinado digitalmente FLAVIA FAISSAL DE SOUZA Data: 15/05/2023 08:00:58-0300 Verifique em https://validar.itf.gov.br</small>	Data: __/__/____
---------------------------------	--	------------------



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



O QUE É?

Documento para autorizar a sua participação na realização da minha pesquisa.



A PESQUISA

Pesquisaremos sobre como os alunos aprendem, como se relacionam com os colegas e professores, em especial os alunos com deficiência.

A PESQUISADORA

Eu, Letícia, sou a pesquisadora que irá acompanhar a turma durante o ano letivo de 2023. Sou formada em Pedagogia e atualmente estou no mestrado na UERJ.

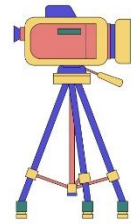
COMO SERÁ A PESQUISA?

Eu, Letícia, acompanharei a turma em algumas atividades, sempre observando, anotando as informações em seu caderno, fotografando e filmando os acontecimentos da turma.



NÃO SE PREOCUPE

As fotos e vídeos serão utilizadas apenas para a pesquisa e não serão publicadas nas redes sociais.



VOCÊ ACEITA PARTICIPAR?



() SIM, eu aceito



() NÃO, eu não aceito

ASSINATURA DA CRIANÇA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

OBRIGADA!