CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Márcia Josiane Vaz de Sousa

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUTINDO DIRETRIZES NORTEADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS REGISTROS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES

Rio de Janeiro
2023

Márcia Josiane Vaz de Sousa

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: discutindo diretrizes norteadoras para a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Alessandro Jatobá
Profa. Dra. Rosa Lidice de Moraes Valim

Rio de Janeiro
2023

MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUTINDO DIRETRIZES NORTEADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS REGISTROS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
ALESSANDRO JATOBA
Data: 07/08/2023 22:18:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Alessandro Jatobá, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Verônica Elói de Almeida, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Fabiane Bravo de Martins Bastos, D. Sc. (FAIBC)

Rio de Janeiro

2023

S719e Sousa, Marcia Josiane Vaz de
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: discutindo diretrizes norteadoras para a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes / Marcia Josiane Vaz de Sousa – Rio de Janeiro, 2023.
287 f.

Orientadores: Alessandro Jatobá e Rosa Lídice de Moraes Valim
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1.Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Avaliação. 4.Teoria histórico-cultural do desenvolvimento. 5. Capacitismo. I. Jatobá, Alessandro, prof. orient. II. Valim, Rosa Lídice de Moraes, prof. orient. III. Título.

CDD 371.9

Dedico este trabalho à minha filha Maria Alice, amor da minha vida, pelo apoio incondicional, carinho, dedicação e incentivo para não desistir nunca dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por proteger, amparar e iluminar toda a minha trajetória, fortalecendo a minha fé e permitindo que eu continue acreditando nos infinitos caminhos e possibilidades da vida.

Aos meus pais José Reinaldo e Jane Sousa, pela vida, pela formação do meu caráter e valores que me constituem como um ser humano humanizado.

Aos meus amores, minha filha Maria Alice Borges e meu namorado Alexandre Braga, pelo incentivo e por compreenderem minhas ausências em momentos tão importantes de nossas vidas, mas que foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À minha orientadora Rosa Lidice de Moraes Valim, gratidão pela orientação acadêmica inestimável, partilha de tantos saberes, pelo carinho, amizade, ética, dignidade, compromisso, pelo exemplo de ser humano humanizado e por não desistir da minha pessoa nos momentos mais difíceis.

Aos docentes do mestrado, em especial ao professor/orientador Alessandro Jatobá, pela acolhida, aprendizado e vivências nas aulas.

Aos colegas do mestrado, em especial ao grupo de trabalho *Lavanderia* (Ana Cristina Santos, Agada Meliande, Lucilane Pantoja, Marcely Dantas e Nayara Alves), por tantos momentos de aprendizado, vivências, reflexões, discussões, compartilhamento de experiências e momentos de muitas risadas até tarde da noite.

A todos os colegas de trabalho, aos docentes, profissionais das unidades de ensino, aos estudantes e seus familiares, que, de maneira direta ou indireta, participaram da pesquisa, agradeço pela confiança, disponibilidade, trocas de experiências valiosas e por me incentivar a me constituir uma professora/pesquisadora e permanecer no mundo acadêmico.

Enfim, gratidão a todos que contribuíram para ressignificar a minha prática pedagógica, na construção de uma educação inclusiva equânime e de qualidade.

Sonhos comuns ou não, eis o nosso ponto de partida. Ponto de encontros e desencontros. Afinal, o que seria de nós sem as diferenças? [...]. De uma única verdade? Ora, deixemos este mundo para lá... [...] saibamos respeitar e conviver com as diferenças. Transformemos em plural o singular e brindemos o encontro, a relação. Isso é ilusão? É um desafio.

(Mônica de Bezerra Menezes Picanço)

RESUMO

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta como um dos seus desafios o processo de escolarização dos discentes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação. A garantia ao acesso, à permanência e à saída, havendo consolidado os processos de aprendizagem, sinaliza a emergente necessidade da construção de uma cultura inclusiva, enquanto impulsionadora para além das unidades de ensino. Esta pesquisa indaga a respeito do seguinte: como os registros da trajetória acadêmica podem contribuir como ferramenta contínua de avaliação da escolarização dos estudantes com deficiência, evitando a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização de plataforma web colaborativa para compilação e armazenamento dos dados, bem como oportunizar a efetiva inclusão escolar dos discentes matriculados na rede Municipal de Niterói, fomentando ações afirmativas anticapacitistas? A avaliação para a aprendizagem precisa ser dinâmica, processual e formativa, conforme apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Faz-se necessário trazer o processo avaliativo para o centro das discussões e construir novas possibilidades que favoreçam a consolidação das aprendizagens dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação da Rede Municipal de Educação de Niterói, por consequência favorecendo as ações anticapacitistas, fomentando a Formação Continuada Docente que promova o compartilhamento de experiências e reflexões que possibilitem ressignificar práticas pedagógicas inclusivas. Assim, este trabalho objetiva propor a elaboração de diretrizes norteadoras, a partir da Formação Continuada Docente, que auxiliem a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes, público da Educação Especial, visando a construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, para assim repelir a segmentação e/ou fragmentação do processo de escolarização, bem como facilitar o desenvolvimento contínuo de avaliação para a aprendizagem e, sobretudo, fortalecer o desenvolvimento de ações anticapacitistas. A metodologia adotada para a presente pesquisa foi, inicialmente, bibliográfica. Foucault, Luckesi, Moran, Skliar e Vygotsky foram primordiais para o embasamento teórico deste trabalho. No campo, utilizou-se o método de pesquisa conhecido como Relato de Experiência (RE). Utilizou-se, para a análise dos dados do campo, a técnica conhecida como Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. Dentre os achados, destaca-se: a ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de estudantes nas instituições de ensino e necessita estar direcionada à eliminação dos obstáculos que limitam a aprendizagem e participação no processo educativo. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidades, mas ela só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento e de participação entre os seus estudantes e todos os atores envolvidos. Portanto, orientações e atos normativos precisam caminhar juntos, construindo uma cultura inclusiva. Ao final, elaborou-se o guia norteador de Formação Continuada Docente, com as diretrizes para criação de um portfólio acessível em plataforma web colaborativa com ferramentas digitais, em benefício da garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Avaliação; Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento; Capacitismo.

ABSTRACT

Special education, from the perspective of inclusive education, addresses as one of its challenges, the educational process of students with disabilities, autism spectrum disorder, high ability and giftedness, to ensure the access, permanence and conclusion by having the learning processes consolidated. It urges the need of an emerging inclusive culture while moving beyond teaching units. This research investigates the following: how could the records of the academic trajectory contribute as a continuous tool for assessment in the educational process of students with disabilities, avoiding the fragmentation of the teaching-learning process, based on the utilization of a collaborative web platform for compiling and storing the data, as well as providing opportunities for the effective school inclusion of students enrolled in Niterói Municipal School District and also favoring anti-ableism actions? According to the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective, learning assessment must be dynamic, procedural and formative. It is necessary discussions centred on the assessment process so that new possibilities that favor the consolidation of the learning process of students with disabilities, autism spectrum disorder, high ability or giftedness in Niterói Municipal School District can be built, and consequently, favor anti-ableism actions. Besides, it encourages the Continuing Teacher Education that promotes sharing experiences as well as thoughts that enable to resignify inclusive pedagogical practices. The aim of this paper is to propose the design of norms, Continuing Teacher Education, to guide through the records regarding the academic trajectory of students, from special education school, to construct an accessible portfolio by using a collaborative web platform. By doing so, the segmentation/fragmentation of educational process could be avoided, as well as enabling the continuous development of learning assessment and, above all, strengthening the confrontation of anti-ableism actions. The methodology initially adopted for this research will be bibliographical. Foucault, Luckesi, Moran, Skliar and Vygotsky were essential for the theoretical basis of this paper. In the field, the research method known as Experience Report was performed. For the analysis of field data, the technique known as Content Analysis, proposed by Bardin, was also performed. Among the findings, it can be highlighted: the idea regarding inclusion is more than just ensure the access for students to start at educational institutions, it needs to be aimed at eliminating obstacles that prevent learning and participation in the educational process. A school can be a diverse environment, which welcomes children with different experiences and realities, but it will only be inclusive if it develops a sense of belonging and participation among its students. Therefore, guidelines and normative acts need to be aligned, so that an inclusive culture can be built. In the end, a guide with norms related to Continuing Teacher Education was elaborated, with guidelines for creating an accessible portfolio on a collaborative web platform with digital tools, in order to ensure an inclusive, equitable and quality education.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Assessment; Historical-Cultural Theory of Development; Ableism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matrículas dos estudantes por tipo de classe 52
Figura 2: Matrículas da educação especial por tipo de deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação 52
Figura 3: Formação Continuada dos Docentes em serviço na Educação Básica 59
Figura 4: Tabela periódica de *apps* e plataformas para estudantes e docentes 81
Figura 5: Capa do Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais 88
Figura 6: Mapa conceitual dos principais conceitos desenvolvidos por Vygotski na Teoria Histórico-Cultural 94
Figura 7: Modelo social da deficiência 103
Figura 8: Modelo biomédico da deficiência 103
Figura 9: Mapa das regiões de Niterói 145
Figura 10: Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil (2016-2020) 146
Figura 11: Conceituação dos estudantes públicos da Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Niterói - SME/FME 148
Figura 12: Símbolos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) 158
Figura 13: Etapas para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) 162
Figura 14: Previsão de recursos, estratégias, conteúdos, recursos humanos envolvidos, expectativas, prazos e habilidades 163
Figura 15: Metas do Plano Educacional Individualizado (PEI) 164
Figura 16: Inventário de habilidades escolares dos estudantes públicos da Educação Especial 165
Figura 17: Ficha de habilidade: comunicação oral 166
Figura 18: Organização do Plano Educacional Individualizado (PEI) 167
Figura 19: Planejamento Educacional Individualizado (PEI) 168
Figura 20: Plano de feltro contendo imagens do *Boardmaker* para Comunicação Aumentativa e Alternativa - recurso produzido durante a formação docente 175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nomenclaturas, funções, finalidades e objetivos 33
Quadro 2: Sugestão de roteiro para construção do RE 43
Quadro 3: Unidades de ensino participantes da pesquisa 45
Quadro 4: Sequência da técnica de análise 48
Quadro 5: Quantitativo de estudantes matriculados da Secretaria Municipal de Educação de Niterói SME/FME 53
Quadro 6: Ferramentas de apoio para acesso a qualquer aplicação no computador 83
Quadro 7: Ferramentas para pessoas com mobilidade reduzida que permitem acesso ao computador sem a necessidade de utilização dos membros superiores 83
Quadro 8: Aplicativos para acessibilidade: tecnologia a serviço da independência 84
Quadro 9: Organização do material ou dados da pesquisa 124
Quadro 10: Categorias que emanaram a partir das semelhanças 127
Quadro 11: Verbalizações das conversas organizadas a partir das categorias que emanaram a partir das semelhanças 128
Quadro 12: Quadro geral das matrículas dos alunos com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação - Rede Municipal de Educação de Niterói - SME/FME 147
Quadro 13: Conhecendo as unidades de ensino pesquisadas 148
Quadro 14: Estruturação das Formações Continuadas - 2020 155
Quadro 15: Estruturação das Formações Continuadas - 2021 171
Quadro 16: Legislações e ações da Secretaria de Educação de Niterói - SME/FME 172
Quadro 17: Categorias para análise de dados a partir dos achados do Relato de Experiência 180
Quadro 18: Entendimento de barreiras na Lei Brasileira de Inclusão - LBI 192
Quadro 19: Recursos avaliativos e registros disponíveis na internet 194
Quadro 20: Título dos Módulos – Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 201
Quadro 21: Programa Formação Continuada Docente – Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 203

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 Inquietação 17
1.2 Justificativa 21
1.3 Problema de pesquisa 25
1.4 Hipótese 32
1.5 Objetivos 34
1.6 Resultados esperados 35
1.7 Riscos e benefícios da pesquisa 35
1.8 Proposta de produto educacional 37
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 38
2.1 Bases da pesquisa bibliográfica 38
2.2 Contornos associados à preliminar de pesquisa 41
2.3 Contornos associados ao campo 42
2.4 Análise dos dados 46
3 OBJETO DE ESTUDO: REGISTROS PEDAGÓGICOS DOS DISCENTES PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, ELABORADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI 50
3.1 Fragilidades nos registros pedagógicos 61
3.2 A plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível 70
4 REFERENCIAL TEÓRICO 89
4.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil 89
4.2 Produções científicas sobre avaliação para a aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 98
4.3 Legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo 105
5 REGISTROS DA PRELIMINAR DE PESQUISA 121
5.1 Resultados e análises 123
5.1.1 Etapa 1 da análise de conteúdo de Bardin – pré-análise 123
5.1.2 Etapa 2 da análise de conteúdo de Bardin – codificação ou categorização 127
5.1.3 Etapa 3 da análise de conteúdo de Bardin – interpretação dos resultados 128
5.2 Achados 141
6 CAMPO: RELATO DE CASO 145
7 ANÁLISE DE DADOS 178
8 PRODUTO 200
8.1 Descrição do produto 201

8.2 Aplicação do produto....203
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS....211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS....217
APÊNDICES....234
Apêndice A – Cronograma....234
Apêndice B – Orçamento....235
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)....236
Apêndice D – Termo de Cessão do Uso de Imagem (TCUI)....238
Apêndice E – Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos de Pesquisa (TRCUG)....239
Apêndice F – Termo de Anuência - Núcleo de Estágio (NEST)....240
Apêndice G – Legislações elencadas para enfrentamento ao capacitismo....241
ANEXOS....242
Anexo A – Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa....242
Anexo B – Orientação para elaboração do portfólio....250
Anexo C – Orientação para elaboração dos relatórios....251
Anexo D – Ficha de identificação do estudante público da educação especial para inserir no portfólio....253
Anexo E – Orientações para construção do PEI....254
Anexo F – Produto....257

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está relacionada à temática da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propondo (re) pensar a avaliação pedagógica no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, sendo alicerçada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, desejando contribuir com as ações anticapacitistas. Dessa forma, a metodologia estruturante da pesquisa foi o relato de caso ou relato de experiência (compreendido por diversos autores como a mesma abordagem), discorrendo sobre a formação continuada docente e sua importância no compartilhamento das vivências e experiências, visando atender às demandas dos docentes, a partir da reflexão crítica do cotidiano escolar, assim promovendo a elaboração de diretrizes norteadoras que contribuam na construção do registro da trajetória acadêmica dos estudantes que são público-alvo da educação especial, servindo como uma ferramenta contínua de avaliação para a aprendizagem e, nesse contexto, contribuindo com o planejamento, buscando combater a segmentação e/ou fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do portfólio acessível, utilizando a plataforma web colaborativa, acreditando ser esta umas das possibilidades de combate ao capacitismo.

Antecede o processo de discorrer e elaborar o contexto da pesquisa, trazer o conceito de capacitismo, à luz de alguns teóricos, assim como esclarecer de que formas as ações anticapacitistas poderão favorecer o processo de inclusão escolar. A conscientização da comunidade escolar, dentro dessa perspectiva, precisa anteceder qualquer prática pedagógica. Caso contrário, mudanças de paradigmas poderão ser inviáveis.

> Assim, partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performaticamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção. Ademais, há uma estreita relação entre o capacitismo e as práticas eugênicas, uma vez que, com base no pressuposto da corponormatividade, justificou-se o uso compulsório de práticas de encarceramento, esterilização involuntária e até de eliminação das pessoas com deficiência. Outrossim, o capacitismo também tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico (GESSER; GEISA, 2020, p. 18).

O capacitismo reduz a pessoa com deficiência, suas características físicas, motoras, comunicacionais e outras que constituem o ser humano, evidenciando o que não está nos padrões corponormativos, não valorizando as infinitas habilidades e potencialidades.

Durante muitas décadas, a deficiência foi entendida como uma incapacidade da pessoa que precisava ser "concertada", noção reforçada pela escola. A educação precisa compreender o conceito de impedimento físico e/ou social, e o meio precisa estar adaptado para o pleno desenvolvimento do indivíduo. O caminho é a educação inclusiva, para romper com as barreiras atitudinais e, de fato, incluir a todos. O conceito abordado é o capacitismo, no qual a pessoa com deficiência é constituída como incapaz, sendo impossibilitada de ser protagonista da sua história. A escola necessita repensar, ressignificar, adaptar seus espaços, materiais e suas metodologias, mas, principalmente, avançar com as reflexões sobre o capacitismo e suas origens, visando conscientizar toda a comunidade escolar da relevância de elaborar ações anticapacitistas.

Nessa direção, enfatiza-se a importância da teoria histórico-cultural, sendo Vygotsky (1896-1934) seu pensador mais destacado. Conforme o autor, a perspectiva do desenvolvimento infantil está atrelada ao processo de evolução biológica da espécie, mas o desenvolvimento histórico, no qual o indivíduo se constitui culturalmente, é crucial. Essa abordagem contribui significativamente na elaboração de propostas pedagógicas inclusivas para os estudantes com deficiência. Como elaborar registro sem entender que todos estamos imersos em uma cultura? Como avaliar sem pensar culturalmente quem são nossos estudantes? Emerge a necessidade de uma cultura da inclusão.

Dessa maneira, ocorre uma ruptura entre o determinismo biológico e o desenvolvimento cultural. Salienta-se, ainda, ao dialogar com Neves, Oliveira e Bastos (2022):

> [...] pontos de convergência entre Vygotsky, Bakhtin e Freire, pois seus construtos teóricos trazem a dimensão do sujeito incompleto, essencialmente social, constituído a partir da cultura, da história, de interações e "diálogos com o diferente", mediados pela linguagem, em processos transformadores do sujeito, da sociedade ou do próprio conhecimento (NEVES; OLIVEIRA; BASTOS, 2022, p. 56).

Berger e Berger (1978) afirmam que, antes do indivíduo estar na sociedade, a sociedade precisa estar no indivíduo. O homem não é um ser naturalmente da cultura, mas incorpora os elementos culturais, por meio do processo de endoculturação.

Sobre a educação, segundo Durkheim (1978):

> Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade [...]. É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade (DURKHEIM, 1978, p. 45).

Neste contexto, não é o estudante quem precisa se adaptar à escola. Ao contrário, é a escola que precisa incluir, fornecendo acessibilidade, eliminando todo tipo de barreira e obstáculo para bem acolher todos os estudantes em igualdade de condições, inclusive aqueles com deficiência, desenvolvendo o processo de aprendizagem de acordo com as especificidades de cada indivíduo. Para isso, deve-se implementar políticas públicas que possibilitem a inclusão efetivamente (MAZZOTA, 2001). Segundo Azoulay (2020, p. 5), "para enfrentar os desafios da nossa época, tornar a educação mais inclusiva não é algo negociável – é a nossa única opção".

Assim sendo, o desafio na educação é refletir com a comunidade escolar sobre o capacitismo e desenvolver ações anticapacitistas, que precisam compreender criticamente os problemas emergentes nos diversos contextos e articular com os atores envolvidos novas possibilidades para mitigar os entraves. A pesquisa visa contribuir para que os discentes tenham processos avaliativos condizentes com suas especificidades e acredita que o caminho ocorra com o registro contínuo de sua trajetória de vida, não sendo necessário um recomeço a cada ano letivo. Com base em diversos autores (LUCKESI, 1996; ZABALA, 1998; ESTEBAN, 2001; VILLAS-BOAS, 2004; BEYER, 2005; HOFFMANN, 2008; OLIVEIRA; VALENTIN; SILVA, 2013; ESTEF, 2021; GLAT, 2021) e conforme os documentos oficiais (BRASIL, 1996, 1997, 2001, 2013 e outros), a avaliação para aprendizagem concebida como um processo contínuo, cumulativo e diagnóstico favorece o entendimento de como os estudantes aprendem, possibilitando redimensionar a ação pedagógica e permitindo produzir novas estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Segundo Moran (2015, p. 6), a "escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional".

Nessa perspectiva:

> A avaliação nos parece ser a questão nuclear da escola, pois é a partir do conhecimento das condições concretas do estudante que podemos exercer uma atuação pedagógica intencional, interventiva e propiciadora do seu desenvolvimento integral, que lhe possibilite sair de um estágio primário para o acesso às funções superiores da ação humana: o uso da linguagem, o exercício da vontade, do poder criativo, da atuação com os signos sociais (OLIVEIRA, 2015b, p. 65).

Dessa forma, após a elaboração das diretrizes com os docentes, será sugerido o portfólio acessível, utilizando a plataforma web digital colaborativa, com esta apresentando-se como uma opção de complemento/armazenamento dos dados coletados que podem ser revisitados a qualquer momento, visando construir novas possibilidades de planejamento e avaliação que contribuam no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme descreve Mantoan (2000):

> [...] para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdo, nas quais os alunos se encaixam, segundo seus interesses, inclinações e habilidades [...]. Ou seja, as TIC são meios extremamente atrativos, estimulantes e favorecedores para que a aprendizagem dos alunos integrados possa ser integrada às escolas regulares sem traumas, inclusive incentivando o cooperativismo (MANTOAN, 2000, p. 42).

Reforçando a construção do portfólio, Villas-Boas (2004) acrescenta:

> A avaliação por meio do portfólio oferece ao aluno, ao professor e aos pais evidências de aprendizagem. Para que o aluno selecione suas melhores produções, deve reconhecer os objetivos específicos da aprendizagem e os critérios de avaliação, desenvolver suas atividades e avaliá-las segundo esses critérios. O passo seguinte será o aluno trabalhar vistas ao alcance de outros objetivos. Professores e responsáveis têm, assim, um excelente meio para discutir formas de ajuda aos alunos para continuidade do trabalho (VILLAS-BOAS, 2004, p. 53).

Contribuindo com as questões levantadas:

> [...] o portfólio não é um arquivo de trabalhos realizados, nem tampouco uma coleção de produções. Portfólio vai além de conceitos como registro, dossiê, arquivo, coleção e se diferencia desses referenciais por conter (“os melhores”) trabalhos, carregados de significado sobre conquista, dificuldade superada, prazer, dentre outros. O portfólio traz a ‘marca’ do seu autor. O portfólio, então, é uma seleção das produções do aluno (OLIVEIRA; ELLIOT, 2012, p. 36).

Dessa forma, podemos constatar que todos poderão ser envolvidos no processo de elaboração e construção do portfólio acessível: os docentes, os responsáveis, os profissionais do atendimento clínico-terapêutico e, principalmente, os discentes. Moran (2019, p. 1) nos diz ”que as escolas mais interessantes conseguem criar um clima de confiança, de diálogo, de participação efetiva entre todos – gestores, docentes, estudantes, famílias e organizações próximas”. Assim, ressalta-se a importância de não falar sobre as pessoas com deficiência, mas

trazê-las para as discussões/reflexões enquanto sujeitos com “lugar de fala”. Segundo Ribeiro (2017, p. 69), “lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. É falar “com” e não “de” e/ou “para”, é ratificar o movimento “nada sobre nós, sem nós”, sendo a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação protagonista da sua história. Partindo desse pressuposto, e a partir da realidade que constatamos nos diversos espaços sociais, Marco (2020, p. 89), no seu “lugar de fala”, afirma que “as pessoas com deficiência sempre são vistas como espectadoras de si e a inclusão se nutri disso, pois quem inclui é sempre uma pessoa sem deficiência. Caímos de novo, portanto, na não autonomia em que uma pessoa com deficiência decide como e onde podemos ser ‘incluídos’”. Portanto, nota-se como a sociedade reforça a exclusão da pessoa com deficiência quando não há uma valorização do seu protagonismo nas reflexões pertinentes na atualidade.

Verdadeiramente, a grande provocação é garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

1.1 Inquietação

Desde 2010, atuo como coordenadora de polo na Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Niterói, no Programa de Educação Inclusiva e Formação Docente. Devido à minha atuação na educação inclusiva e formação docente, interesso-me pelo compartilhamento das novas práticas pedagógicas para transformação do contexto de atuação.

No decorrer dos anos, observo que, muito além de instrumentalizar os profissionais da educação para o processo de inclusão, bem como repensar práticas pedagógicas, metodologias, elaboração e adaptação de materiais, flexibilização curricular e acessibilidade, é preciso refletir sobre as barreiras atitudinais, termo relacionado ao conceito de capacitismo, a partir do qual a sociedade discrimina, define e resume a pessoa com deficiência como sendo incapaz de conviver e/ou realizar atividades. Caso contrário, a educação estará reforçando o processo de exclusão e vivenciando constantes retrocessos até mesmo nas legislações vigentes.

Na minha trajetória profissional, constatei a necessidade de iniciar minhas discussões e reflexões com toda a comunidade escolar, acerca das atitudes capacitistas, visando construir caminhos para as ações anticapacitismo. Acredito que fomentando debates que conduzam as pessoas a refletirem que suas atitudes têm origem no contexto histórico-cultural da humanidade, possamos conscientizá-las sobre a importância de romper com essa lógica. Segundo Bakhtin (1929, p. 29), a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico

ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida".

De acordo com essas questões levantadas anteriormente, ressalto que precisamos envolver toda a comunidade escolar nessas reflexões, não sendo possível que fiquem restritas a uma determinada unidade de ensino.

Um exemplo vivenciado, e agravado na pandemia, é quando ocorre a transferência do estudante de unidade escolar, por mudança de seguimento e/ou residência e outras situações, seguindo apenas um Histórico Escolar com conceitos, não aparecendo todos os avanços, possibilidades e potencialidades.

Assim, minhas inquietações ficaram bem latentes, quando, de um dia para o outro, tudo parou. No dia 13 de março de 2020, buscando conter o avanço da COVID-19, o governo do Estado do Rio de Janeiro tomou medidas restritivas de isolamento social, quarentena e distanciamento social, determinando o fechamento de diversos seguimentos institucionais.

De acordo com a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, Art. 2º, considera-se:

> I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020, n. p.).

Ficamos no primeiro mês assustados com a gravidade da COVID-19, tentando compreender tudo o que estava ocorrendo e nos adaptando à nova rotina. Passamos a refletir e considerar novas possibilidades, visto que o nosso público da educação especial sofreria grandes impactos, levando em conta que, com "as consequências que acompanham uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência pode ser reforçada e/ou ofuscada, deixando a percepção de que sua existência e vida estão em segundo plano" (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 180).

Neste contexto, nos aproximamos, primeiramente, pelos aplicativos de comunicação para nos confortar. Em seguida, nossos gestores nos lançaram a proposta de pensarmos, juntos, possibilidades de aproximação dos professores e, posteriormente, dos nossos estudantes e seus responsáveis.

A Coordenação de Educação Especial, na qual atuo, procurou manter o contato, trocar informações e continuar as formações docentes, em constante diálogo com os profissionais de educação, de modo significativo e condizente com o momento.

Nos encontros virtuais, constatamos a necessidade de discutirmos inicialmente sobre a importância de mantermos o vínculo com nossos estudantes e familiares, posteriormente discutindo quais as melhores tecnologias para utilizar com nossos discentes, considerando que "uma ferramenta poderosíssima e de grande utilidade como suporte pedagógico para o ensino, serve tanto para os docentes quanto para os discentes" (FERRETE, 2016, p. 41). No decorrer do ano letivo, outras formações foram ocorrendo conforme as demandas. Apesar de inúmeras dificuldades, o uso da internet foi essencial para nos aproximar e mantermos um diálogo constante.

Na pandemia da COVID-19, as dificuldades apresentadas para a aproximação da escola com as famílias, principalmente aquelas relacionadas às diferentes rotinas familiares, foram mitigadas pelo uso dos recursos tecnológicos disponíveis para a comunicação: *Instagram*, *Facebook*, plataforma institucional e grupos privados no *WhatsApp*. Este último foi imprescindível para mantermos o processo de ensino-aprendizagem com os nossos estudantes.

> Nesse aspecto, o uso do WhatsApp poderá contribuir com o trabalho do professor no momento em que ele não pode estar fisicamente com seus estudantes. Assim, o aplicativo WhatsApp é um meio comunicacional, artefato lúdico e digital que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois permite o acesso do conteúdo e de atividades sem a necessidade de impressão, de maneira que favorece o acesso a qualquer hora em qualquer lugar, desde que se tenha internet ou tenha baixado o material antes, além de contribuir para um desenvolvimento sustentável (CHARLOT; SILVA, 2020, p. 5).

Considero que as ações realizadas nas unidades escolares foram de extrema importância para a aproximação da escola com os responsáveis. Observo que as propostas apresentadas levaram, até nossas crianças, momentos de ludicidade e afetividade, tão necessários na conjuntura daquele momento, sempre pensando na praticidade das famílias em casa. O acolhimento, a afetividade, a solidariedade, a importância da rotina, a expressividade/criatividade, a higiene, a identidade, a ansiedade das famílias, as relações familiares, os sentimentos e os cuidados com a saúde e o meio ambiente são temas que foram priorizados naquele período. A inclusão de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação na resposta e recuperação da COVID-19 é uma parte vital da consecução do compromisso de não deixar ninguém para trás, além de um teste crítico dos compromissos globais da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Constatei que muitas unidades de ensino receberam estudantes novos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, sendo transferidos, mas

permanecendo na nossa rede municipal, e conseguimos obter informações sobre os mesmos, visando um melhor planejamento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Sobre os estudantes provenientes da rede privada e/ou pública de outros municípios e outras localidades, tornou-se praticamente impossível conhecer as especificidades, lembrando que as instituições de ensino e atendimento clínico-terapêuticas também foram todas fechadas repentinamente. Os Históricos Escolares dos discentes não trazem o processo de construção da trajetória. Assim, questiona-se: até que ponto a falta da continuidade desses registros pode acarretar atitudes capacitistas em relação aos nossos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação? Lembrei que os discentes sem deficiência recebem os mesmos documentos em caso de transferência. Então como incluir sem atender às demandas de cada discente?

No decorrer dos meses, procurava atender às exigências trazidas pelos profissionais que atuavam na educação inclusiva: professores de apoio, professores de atendimento educacional especializado, pedagogos e outros, enfatizando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem naquele contexto pandêmico e, concomitantemente, orientando as famílias. Por conseguinte, retomei algumas reflexões sobre como a comunidade escolar acredita e investe no potencial dos nossos discentes com características humanas. É preciso compreender como a comunidade escolar percebe essas características, e como esse olhar vai permear as relações.

Considero que o laudo não pode ser utilizado para impedir o acesso e/ou sinalizar a todo momento as limitações. Se faz necessário pensar em possíveis adaptações de materiais, recorrer à Tecnologia Assistiva e/ou à Comunicação Alternativa, pensar na flexibilização/adaptação curricular, estratégias e novas possibilidades pedagógicas. Portanto, é imprescindível construir uma educação inclusiva pautada nos princípios de igualdade e equidade, bem como na garantia de acesso, permanência e saída com o processo de ensino-aprendizagem consolidado. De acordo com Silva e Murilo (2013, p. 33), “nesse momento, surge a possibilidade da criação de estratégias de ensino mais propícia à aprendizagem e mais adequado às necessidades de aprendizagem da criança”.

Na sequência, lembrei de quantos relatórios, planejamentos educacionais individualizados (PEIs), portfólios, flexibilização curricular, atividades, materiais pedagógicos adaptados, vivências extracurriculares e reuniões com as famílias e instituições de saúde, visando a inclusão dos nossos discentes, acabam sendo ignorados e/ou perdidos durante o processo de escolarização, além dos registros que apresentam, em muitos trechos, atitudes capacitistas que não consideram a história de vida de cada estudante, podendo negligenciar, segmentar e fragmentar sua trajetória no decorrer de sua formação acadêmica.

Antes de tudo, percebi o quanto se faz necessário e urgente fomentar discussões com todos os docentes, e não apenas com os professores das salas de recursos multifuncionais, assim transformando todos em articuladores e multiplicadores no processo de inclusão (MENDES, 2020), buscando refletir e propiciar a construção coletiva, inventiva e criativa, considerando as potencialidades, desenvolvendo e valorizando habilidades e competências, as áreas de interesse e as especificidades dos discentes com deficiência, possibilitando a construção colaborativa entre os docentes, a comunidade escolar, seus familiares e profissionais da saúde que os atendem em todo o processo, desenvolvendo ações anticapacitistas. As tecnologias digitais podem ser imprescindíveis para o armazenamento de toda essa trajetória. Portanto:

> [...] deve-se destacar que toda essa tecnologia disponível representa meios e não um fim em si mesmo. Vale dizer que não é o uso em si que se constitui na meta. A capacitação de professores não pode limitar-se ao aprendizado competente das ferramentas das TICs. Ainda, precisam estar muito claras as metas a serem alcançadas com o uso desses recursos. Isto requer a necessidade de que esses professores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 22).

Enfim, devemos considerar alternativas que vão além dos recursos ou suportes, mas que também revisitem e ressignifiquem as práticas pedagógicas, trabalhem com as diferenças e construam meios de oportunizar a participação de todos. Acredita-se que a formação continuada docente, visando a elaboração colaborativa de diretrizes para os registros da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, direcionada à construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, possa ser o caminho para auxiliar o processo contínuo de avaliação para a aprendizagem e a não fragmentação da escolarização dos estudantes com deficiência, sendo possível o desenvolvimento de ações anticapacitistas.

É impossível admitir o discurso na Educação que não estamos preparados para lidar com a pessoa com deficiência. Precisamos investir nas reflexões críticas das nossas práticas pedagógicas com os docentes e construir novos caminhos e possibilidades, mas, principalmente, lembrar a todo momento que estamos convivendo com a pessoa humana. Dizer que não estamos preparados é o mesmo que afirmar que não sabemos conviver com o ser humano e suas diferenças.

1.2 Justificativa

Para compreender que a inclusão excede a aceitação do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação na escola regular, torna-se

imprescindível a valorização e o reconhecimento histórico e cultural de cada indivíduo, pressupondo alterações nas diferentes instâncias, tanto físicas quanto organizacionais, com inovações metodológicas, tecnológicas e ações pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das habilidades, competências e potencialidades dos estudantes. De acordo com Pacheco (2007, p. 15), "as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que uma escola tradicional".

O processo de discriminação e exclusão perpassa até mesmo as designações que usamos ao longo da história, quando nos referimos a "portadores de deficiências" e/ou "deficiente", indicando a noção de algo passageiro, que a pessoa está "portando", mas sabemos que, em muitos casos, é permanente. Segundo Goffman (1963, p. 16), "o estigma marca uma hierarquia na distribuição de poder em que o 'normal' é representado como sendo superior à pessoa em relação a qual ele é normal". Assim, a deficiência passa a ser a característica principal, quase um "ponto de referência", em detrimento da pessoa humana, e essa diferenciação nas características pessoais é percebida de uma forma particular e equivocada pela sociedade. Pinto e Branca (2013, p. 12) apontam que "tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima, o poder normalizador se realiza no discurso que constitui as políticas de Estado e a própria vida cotidiana dentro das situações sociais estruturadas por essas políticas".

Ressalta-se a importância de a sociedade utilizar designações mais corretas e adequada ao novo paradigma inclusivo. As designações equivocadas reforçam a exclusão e a estigmatização dos sujeitos dentro do coletivo, e também, de acordo com Machado (1979, p. XII), "intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder".

Para Foucault, esse corpo hierarquizado está intimamente ligado às relações de poder estabelecidas na sociedade: "o corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso" (FOUCAULT, 1987, p. 28). O corpo precisa ser "normal" e produtivo, ou, do contrário, será excluído.

Sobre a relação entre corpo e capacitismo, podemos afirmar que este último hierarquiza as pessoas, caracterizando, categorizando, reduzindo e discriminando, colocando esses corpos dentro de uma pirâmide, onde a base são as pessoas com deficiência (MELLO, 2016).

Durante muitas décadas, a deficiência foi entendida como uma incapacidade da pessoa, que precisava ser "concertada", noção reforçada pela escola. A sociedade precisa compreender o conceito de impedimento físico e/ou social, e que o meio precisa estar adaptado para o pleno

desenvolvimento do indivíduo. O caminho é a educação inclusiva, para romper com as barreiras atitudinais e, de fato, incluir a todos. O conceito abordado é o capacitismo, segundo o qual a pessoa com deficiência é constituída como incapaz, sendo impossibilitada de ser protagonista da sua história. A educação necessita repensar, ressignificar, adaptar seus espaços, materiais e suas metodologias, mas, principalmente, avançar nas reflexões sobre o capacitismo e suas origens, visando conscientizar toda a comunidade escolar sobre a importância de elaborar ações anticapacitistas. A educação inclusiva passa pelo entendimento de que a deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação não são uma condição da pessoa, e sim algumas das muitas características humanas, e o meio precisa estar preparado para incluí-las.

Dessa forma, é de fundamental importância fomentar reflexões e ações anticapacitistas no espaço escolar. A pessoa com deficiência não pode ser discriminada pelas suas características humanas e por não estar dentro da lógica da "corponormatividade" e da produtividade. Para a efetiva inclusão escolar ocorrer, é preciso romper com conceitos e concepções equivocadas. Essas discussões precisam anteceder qualquer processo de inclusão da pessoa com deficiência, assim será possível atender e entender suas habilidades, necessidades, prioridades, potencialidades e especificidades.

No Brasil, as discussões sobre o capacitismo são recentes, com a Lei nº 13.146/2015, ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece que "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (BRASIL, 2015, art. 4º). A LBI é fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, que foi internalizada no ordenamento jurídico brasileiro, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com status de emenda constitucional (BRASIL, 2009).

No decorrer desta década, muitas pesquisas estão sendo produzidas com o objetivo de fomentar essas discussões em diversas instâncias da sociedade, e a educação inclusiva tem participação relevante ao promover reflexões com a comunidade escolar, contribuindo, assim, para a criação de políticas públicas efetivas no combate ao preconceito em relação à pessoa com deficiência. Nessa linha, precisamos refletir sobre a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, oficializada pelo Decreto nº 10.502, de 2020. Destaca-se que o conteúdo da norma, que substituiu o texto de 2009, apresentou retrocessos sem precedentes na legislação brasileira, sendo um exemplo de capacitismo. O Decreto nº 10.502/2020 foi considerado um retrocesso por incentivar a criação e manutenção de "classes especiais" exclusivas para os estudantes com deficiência, uma

concepção fortalecedora dos processos discriminatórios e de exclusão. Tal decreto foi revogado no início de 2023, pelo novo presidente eleito no Brasil.

Considerando o exposto, salienta-se a relevância da pesquisa que conduz essas questões para o território das unidades escolares, direcionando o diálogo e as reflexões com os docentes das unidades escolares da Secretaria de Educação de Niterói. Este trabalho idealiza a elaboração de diretrizes voltadas para a construção dos registros acadêmicos, favorecendo o processo de avaliação para a aprendizagem contínua dos estudantes com deficiência e buscando combater a fragmentação da escolarização. Pretende-se, por meio da conscientização e conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito, tornar esses registros multiplicadores de práticas pedagógicas anticapacitistas. Para isso, é preciso compreender que "a pesquisa científica tem início no conhecimento vulgar; porém, dele se diferencia por meio de metodologias e princípios que visam a legitimá-la enquanto conhecimento científico" (FRANCELIN, 2004, p. 31). Nesse processo de construção do conhecimento, existe uma articulação contínua entre o explicito e o tácito. Entretanto, a aprendizagem ocorre, de fato, segundo Corrêa, Moura e Silva (2020):

> a) de conhecimento tácito em conhecimento tácito (socialização): a socialização é o conjunto de atividades que permitem o compartilhamento de experiências que repassam habilidades técnicas de pessoa para pessoa, gerando e transferindo conhecimento, porém sem forma definida, apenas de acordo com a convivência apresentada entre os envolvidos; b) de conhecimento tácito em conhecimento explícito (externalização): é o processo que cria e registra o conhecimento tácito, isto é, o conhecimento que advém de opiniões individuais, analogias, estudos, conceitos, metáforas, etc.; c) de conhecimento explícito em conhecimento explícito (combinação): é a sistematização de conceito sem um sistema de conhecimento, seja ele instrumento da tecnologia da informação ou não. Consiste em organizar o conhecimento explícito disponível e disponibilizá-lo em instrumentos que facilitem a busca e o acesso; d) de conhecimento explícito em conhecimento tácito (internalização): refere-se ao processo de aprendizagem, à incorporação do conhecimento que está presente diariamente nas rotinas profissionais (CORRÊA; MOURA; SILVA, 2020, p. 31).

Aqui, recorre-se às afirmações de Bacon e Foucault: "conhecimento é poder" e "poder é conhecimento". Efetivamente, é na relação com o outro que construímos a nossa subjetividade.

Dessa forma, investir na formação continuada docente a partir das reflexões críticas das práticas pedagógicas torna-se uma das abordagens para a construção de novas possibilidades para a educação. Segundo Nóvoa (2021), a relação humana entre docente e o educando é imprescindível para o processo educativo, que passa por formação docente, conhecer processos

de aprendizagem dos estudantes, priorizar o currículo, definir metas e uma escuta sensível e práticas transformadoras da sociedade em que vivemos.

Logo, a todo momento o docente está sendo convidado a repensar e modificar suas práticas, buscando conscientizar a todos sobre as concepções da educação política. Adorno (1995) propõe que essa concepção seja construída em um processo formativo, não depositando conhecimento e formatando pessoas, mas conscientizando que suas práticas estão permeadas por atos políticos.

Verdadeiramente, é a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades, e tudo o que um sujeito faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente e autônoma. Para Vygotsky (2001, p. 480), a imitação vincula-se à compreensão, e o sujeito pode imitar ações para além dos limites das suas próprias capacidades, pois "através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos, a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia".

Assim sendo, a apropriação da teoria de Vygotsky (2001) passa a ser imprescindível no processo de revisão crítica da escola e de seu papel na formação e construção da subjetividade dos docentes e discentes. Tal apropriação, se significativa, possibilitará que os profissionais envolvidos com a educação disponham de instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais para rever o currículo, as disciplinas, as sistemáticas de avaliação para a aprendizagem, os conteúdos, o material didático-pedagógico, as estratégias de ensino, os processos de aprendizagem, entre outras questões próprias da escola, diretamente relacionadas ao processo de desenvolvimento e humanização dos educandos. Para Santos (2009, p. 15), a “política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente”.

Desse modo, fomentar discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas nas unidades de ensino viabiliza a conscientização e oferece possibilidades de levar os docentes a serem multiplicadores de ações que visem o enfrentamento do capacitismo.

1.3 Problema de pesquisa

O problema de pesquisa “na acepção científica [...] é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 1999, p. 49). Segundo

Lakatos e Marconi (2000, p. 159), trata-se de “uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”.

Assim, o problema enunciado para esta pesquisa norteia-se pela elaboração de diretrizes dos registros da trajetória acadêmica, contribuindo com a avaliação para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência matriculados na rede Municipal de Educação de Niterói - SME/FME, evitando sua fragmentação e a descontinuidade das práticas pedagógicas, portanto fomentando ações afirmativas anticapacitistas que propiciem a efetiva educação inclusiva. Destaca-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 55), que o processo de avaliação para a aprendizagem deve acontecer de forma “contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno". Dessa forma, a avaliação não pode ser restrita apenas à aquisição de conteúdo.

Ressalta-se que, para a elaboração de ações anticapacitistas, é fundamental entender as atitudes que antecedem o fenômeno ao qual se pretende contrapor, sendo o capacitismo algo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano” (CAMPBELL, 2001, p. 44). Assim, devemos refletir como as práticas pedagógicas são a todo momento atravessadas por essas concepções.

É imprescindível fomentar reflexões, na rede Municipal de Educação de Niterói, que propiciem a elaboração colaborativa de ações anticapacitistas, buscando desenvolver processos formativos voltados para a conscientização com os docentes, consequentemente tornando-os multiplicadores dentro da comunidade escolar. É urgente discutir sobre processos avaliativos contínuos na escolarização dos estudantes com deficiência, para os quais a efetividade do ensino-aprendizagem precisa de acompanhamento e continuidade, de forma a ampliar as reflexões sobre as concepções dos docentes acerca do tema.

Segundo Glat e Estef (2021, p. 9), a “avaliação não pode ser uma prática isolada e segmentada; ela compõe a trama escolar, e se emaranha nos discursos produzidos sobre o aluno”. Dessa forma, a Educação está sendo provocada na “busca por uma escola inclusiva”, enquanto “os educadores são provocados a ressignificar sua atuação e desenvolver ações que rompam com o caráter controlador e classificatório da avaliação, produzindo caminhos mais reflexivos e dialógicos, que favoreçam o processo de escolarização de todos os alunos” (GLAT; ESTEF, 2021, p. 7).

No atual contexto da sociedade brasileira do séc. XXI, estamos vivendo grandes desafios e, a partir disso, buscando construir caminhos e possibilidades para uma melhor

convivência e desenvolvimento das relações, para o que se faz necessário considerar aspectos sociais, políticos e econômicos. Nos últimos anos, o mundo mudou muito significativamente, gerando novas demandas e desafios para a educação. Bauman (2010) nos lembra que, no decorrer da história, a educação adotou processos avaliativos pautados na memorização, sendo preciso repensar essas práticas, diante das constantes descobertas e inovações do mundo contemporâneo.

Também é possível observar a falta de empatia com os processos de aprendizagem do outro. Para Goleman (2016), é preciso compreender a realidade alheia, como o outro se sente, o seu modo de pensar acerca do mundo, seus processos mentais de aprendizagem, suas habilidades sociais e como é sua atuação social, assim conseguindo trabalhar em parceria e conectado ao educando, buscando uma educação para a vida. Segundo Skliar (2003), a inclusão implica em receber e conviver com o outro, se deixar afetar, perturbar e viver.

Destaca-se que é preciso ir além da empatia, ampliar o debate e as reflexões para o exercício da alteridade, se colocar no lugar do outro, se aproximar do outro, mesmo sendo desconhecido, querer conviver, aprender com esse outro, acolhê-lo e aceitá-lo com suas singularidades e não como a sociedade deseja. Essa é uma discussão política: a sociedade caracteriza corpos e os hierarquiza, mas as diferenças constituem quem e como somos. Segundo Skliar (2005, p. 59), é preciso "dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo". De acordo com Ribeiro (2017), é necessário trazer para as discussões as pessoas que possuem "lugar de fala", sendo estas protagonistas das reflexões:

> [...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 48).

Por isso, a educação precisa repensar o seu cotidiano, construindo novas parcerias entre professores, estudantes, familiares e comunidade. Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. A aprendizagem ocorre na relação com o outro, independentemente de quem é esse outro, e em diversos espaços: museus, praias, parques, cinemas e outros. Para Bakhtin (1979), a intersubjetividade antecede a subjetividade, pois nos constituímos enquanto indivíduos a partir da nossa construção

coletiva, não sendo possível ficarmos restritos à estrutura física, reproduzindo o comportamento das linhas de produção nas indústrias, onde corpos precisam ser domesticados. De acordo com Foucault (1987), não é de se estranhar como indústrias, fábricas, quartéis, hospitais e escolas têm sua configuração estrutural e organizacional semelhante à do sistema penitenciário.

Bauman (2003) sinaliza que, para romper com esse sistema, num primeiro momento, a humanidade precisa se fortalecer na construção coletiva, acima das vivências individuais, contando com a colaboração da sociologia nesse processo de priorizar o "nós" para melhor constituir o "eu", por meio da constante reflexão acerca da existência humana.

É importante salientar que na escola tradicional o desenvolvimento da aprendizagem ocorre de forma segmentada, fragmentada e isolada do mundo, inviabilizando a construção do pensamento crítico e a importância da sua atuação dentro do coletivo. Assim, a ideia de coletividade, enquanto poder de transformação social, é colocada em segundo plano, fortalecendo o individualismo durante o período de formação. Quando essa possibilidade é retirada ou adiada do horizonte dos sujeitos desde muito cedo, eles crescem sem as experiências, a visão de mundo e até o potencial de luta enquanto sociedade.

O Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), elaborado conjuntamente pela Secretaria dos Direitos Humanos e o Ministério da Educação, enfatiza a importância da ampliação das reflexões acerca da dignidade humana na educação, buscando construir relações e processos de aprendizagem humanizadores. Destaca-se:

> A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos (BRASIL, 2013, p. 53).

Nessa perspectiva, os envolvidos na comunidade escolar têm como objetivo principal possibilitar a formação de sujeitos conscientes de sua realidade histórica e social e, portanto, responsáveis por sua transformação, tanto no âmbito subjetivo quanto objetivo. Boaventura (2009, p. 15-18) afirma que "temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza". Em consonância com tal reflexão, a educação, segundo Zitkoski (2006, p. 28), "deve ser trabalhada intencionalmente

para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e das práxis transformadoras de todos os cidadãos sujeitos da sua história".

Evidentemente, precisamos repensar o papel da escola, problematizando, dentro das unidades escolares e com a sociedade, o discurso de desqualificação do fazer docente e o processo de inclusão, seus entraves, caminhos e possibilidades. Assim, uma escuta ativa, a fim de refletir diariamente as práticas pedagógicas sobre o currículo dentro do espaço-tempo, faz-se necessária, para que possamos construir processos de autogestão e fortalecer neles a autoconstrução e a aprendizagem, além da colaboração (articulação) entre os pares e a ampliação de repertório, valorizando a construção do sujeito no coletivo. De acordo com Freire (1983, p. 79), "ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

A UNESCO, no seu Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, analisa os mecanismos sociais, econômicos e culturais que discriminam, excluem e mantêm marginalizadas as crianças, jovens e adultos em situação de desvantagem. O relatório "Inclusão e Educação: todos, sem exceção" identifica as práticas de governança e financiamento, currículos, livros didáticos e avaliações, formação de professores, infraestrutura escolar e relações com estudantes, pais e comunidades que podem promover o processo de inclusão. Além disso, recomenda políticas para que a diversidade dos estudantes seja enaltecida como uma força de coesão social.

A interpretação de deficiência passou de um modelo médico, no qual a limitação era compreendida como pertencendo ao indivíduo, para o modelo social, mais abrangente, que não se resume às limitações e estruturas corporais, levando em conta muitos fatores ambientais e sociais do contexto no qual o indivíduo está inserido. Assim, passou a ser utilizada a avaliação biopsicossocial, respaldada pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS), propondo uma mudança de paradigma na educação inclusiva. É necessário realizar alterações no contexto em que a pessoa com deficiência está inserida, buscando atender às suas especificidades para, de fato, incluí-la. O foco não é a deficiência, e sim o meio ambiente, que precisa estar preparado para atender às demandas (OLIVEIRA *et al*., 2021).

Esse novo conceito da deficiência aparece na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, elaborada pela ONU, em 2006. No art. 1º, constata-se que: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (ONU, 2006, n. p.). Confirmando o regulamento da Convenção da ONU, no art. 2º da Lei Federal nº 13.146/2015 consta que: "Considera-se

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, n. p.).

Anteriormente, somente os critérios médicos definiam a pessoa com deficiência, levando em consideração suas características específicas e classificando-as como doença. A pessoa precisava ser tratada, reabilitada, curada para entrar nos padrões estabelecidos pela sociedade, remetendo à noção de corponormatividade. Atualmente, entendemos que impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais fazem parte da essência e diversidade humana. Assim, a deficiência é decorrente da interação desses impedimentos com as barreiras sociais, ocasionando obstáculos para a inclusão social, não sendo o critério médico um dos fatores decisivos para se levar em consideração o conceito de deficiência – no caso, impedimento –, em que a relação com as barreiras constatadas na sociedade é um dos entraves ao pleno desenvolvimento e convívio social.

É importante ressaltar que a deficiência não está no indivíduo, mas no meio e, consequentemente, na sociedade. Dessa forma, torna-se urgente uma articulação entre os diversos setores da sociedade, como Ministério da Justiça, Ministério da Saúde, Ministério da Educação e outros, visando garantir a participação dos indivíduos em igualdade de condições. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no capítulo sobre Educação, sinaliza como atingir esse objetivo, sendo alguns dos principais pontos:

> A adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, consequentemente, o aprendizado (Art. 28-V).
> Além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braile), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possuir alunos com deficiência (Art. 28-XII) (BRASIL, 2015, n. p.).

Destaca-se também, na Lei Brasileira de Inclusão, art. 27º, que: "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2015, n. p.).

Consequentemente, o desafio da educação traz implicações na formação docente, sendo necessário compreender criticamente os problemas emergentes nos diversos contextos e articular com os atores envolvidos novas possibilidades para mitigar esses problemas. A grande

provação é garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando promover políticas públicas para garantia de direitos. Segundo tal documento:

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

Portanto, a educação inclusiva precisa ser refletida como um processo, e não será alcançada de uma hora para outra, apenas dando acesso, mas não garantindo a permanência. O Relatório de Monitoramento Global da Educação – Inclusão e Educação: Todos, Sem Exceção, da Unesco (2020), reforça que:

> A educação inclusiva é um processo que contribui para atingir o objetivo da inclusão social. Definir educação equitativa requer a distinção entre igualdade e equidade. A igualdade é um estado de coisas (o que): um resultado que pode ser observado em entradas (inputs), saídas (outputs) ou resultados (outcomes). Por outro lado, a equidade é um processo (como): ações destinadas a garantir a igualdade. Definir educação inclusiva é mais complicado, porque o processo e o resultado se confundem. Este relatório defende a visão da inclusão como um processo: ações que abraçam a diversidade e constroem um senso de pertencimento, enraizado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e, por isso, deve ser respeitada, independentemente de sua origem, habilidades ou identidade (UNESCO, 2020, n. p.).

Apesar dos obstáculos, é possível perceber avanços na receptividade dessa nova concepção de escola, aberta à inclusão, ressignificando as práticas pedagógicas e buscando aprender a respeitar as diferenças, assim acolhendo as diferentes culturas e conhecimentos, tornando as experiências mais ricas e possibilitando, com equidade, a inclusão das pessoas com impedimentos no cotidiano escolar. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a educação inclusiva:

> Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

Considerando o exposto, o objetivo é direcionar esta pesquisa para os docentes que atuam na rede pública Municipal de Niterói, promovendo o compartilhamento de experiências

e reflexões que possibilitem ressignificar as práticas pedagógicas, visando a construção colaborativa de diretrizes que contribuam para a elaboração do registro da trajetória acadêmica dos estudantes, servindo como ferramenta contínua de avaliação para a aprendizagem e buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, com utilização da plataforma web colaborativa para compilar e disponibilizar toda a documentação coletada. Pretende-se, desta forma, contribuir para a conscientização, valorização e desenvolvimento de ações anticapacitistas como pontes facilitadoras para a produção de conhecimento.

Assim, delimita-se o problema de pesquisa: Como os registros da trajetória acadêmica podem contribuir como ferramenta contínua de avaliação da escolarização dos estudantes com deficiência, evitando a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização de plataforma web colaborativa para compilação e armazenamento dos dados, oportunizando a efetiva inclusão escolar dos discentes matriculados na rede pública Municipal de Niterói e fomentando ações afirmativas anticapacitistas?

1.4 Hipótese

Destaca-se que a hipótese é um conjunto estruturado de argumentos e explicações que possivelmente justificam dados e informações, mas que ainda não foram confirmados por observação ou experimentação. Trata-se de uma afirmação positiva, negativa ou condicional (ainda não testada) sobre determinado problema ou fenômeno, na tentativa de oferecer uma solução possível mediante uma proposição, ou seja, uma expressão verbal suscetível de ser declarada verdadeira ou falsa (GIL, 2002). A hipótese, ou resposta possível e provisória em relação à questão de pesquisa, torna-se também um instrumento importante como guia na tarefa de investigação (LAKATOS; MARCONI, 1995).

No caso desta pesquisa, considera-se que a avaliação para a aprendizagem precisa ser dinâmica, processual e formativa, conforme apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Como processo dinâmico, a avaliação pedagógica considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do estudante quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do discente em relação ao seu progresso individual, prevalecendo, na avaliação para a aprendizagem, os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008, p. 11). Portanto, faz-se necessário trazer o processo avaliativo à centralidade das discussões e construir novas possibilidades que favoreçam a consolidação das aprendizagens dos estudantes com deficiência, transtorno do

espectro autista, altas habilidades ou superdotação da Rede Municipal de Educação de Niterói, por consequência favorecendo as ações anticapacitistas.

No contexto atual, a educação inclusiva apresenta-se como uma possibilidade para que, de fato, a inclusão da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação aconteça efetivamente. É imprescindível atentar para o fato de que só discutimos inclusão por haver exclusão, sendo que o Brasil está entre os países que apresentam um quantitativo significativo de leis no combate ao capacitismo.

A elaboração de diretrizes para construção de um portfólio acessível surge como uma possibilidade de avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. A avaliação tem como um de seus objetivos promover a aprendizagem e "deve servir para apontar caminhos e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência" (OLIVEIRA; PLETSCH, 2016, p. 3). Assim, considera-se viável promover a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, matriculados nas unidades de ensino municipais de Niterói, por meio da elaboração do portfólio acessível ou webfólio, com o uso de plataforma web colaborativa.

É importante esclarecer que o portfólio ou webfólio apresenta diversas nomenclaturas, funções, finalidades e objetivos, como sinaliza Alves (2006):

Quadro 1: Nomenclaturas, funções, finalidades e objetivos

NOMENCLATURAS	DESCRIÇÃO
a) Porta-fólio	Como é chamado no Canadá, significa uma amostra do dossiê. É o recipiente ou pasta onde se guardam todos os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente.
b) Processo-fólio	Visto como instrumento que reflete a crença de que os estudantes aprendem melhor e de uma forma mais integral, a partir de um compromisso com as atividades ocorridas durante um período de tempo significativo que se constrói sobre conexões naturais com os conhecimentos escolares.
c) Webfólios	Com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, os webfólios podem guardar toda a memória do período escolar desde a educação básica até a educação superior de um estudante, memória que servirá como processo de reconstrução de suas aprendizagens e como elemento de avaliação.

Fonte: Alves (2006, p. 104-105). Adaptado.

Construir o portfólio ou webfólio acessível na educação inclusiva convida os docentes e demais envolvidos no processo a analisar, redefinir caminhos e entender a importância da aprendizagem significativa, processual e contínua. Nesta direção, Luckesi (2005) define:

> a [..] avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa

> distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo (LUCKESI, 2005, p. 172).

O portfólio é mais do que uma mera ferramenta a subsidiar a avaliação para a aprendizagem, na verdade, ele é também um espaço para registrar a vida de crianças. Vidas a serem acompanhadas e desveladas, analisadas e compreendidas por professores e pais, bem como pelas próprias crianças, que nele se encontram e por meio dele trocam informações, compartilham sonhos, tecem esperanças (MAGALHÃES; SOUZA, 2013, p. 24591).

1.5 Objetivos

Segundo Cervo e Bervian (2002), os objetivos definem a natureza do trabalho, o tipo de problema, o material a coletar, etc. O objetivo geral refere-se a uma visão global e abrangente do tema de pesquisa. Ele está relacionado com o conteúdo intrínseco dos fenômenos, dos eventos ou das ideias estudadas. Lakatos e Marconi (1992) afirmam que, no objetivo geral, "procura-se determinar com clareza e objetividade, o propósito do estudante com a realização da pesquisa".

A partir de tais premissas, apresenta-se o objetivo geral desta pesquisa: propor a elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes, público da educação especial, visando a construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, assim repelindo a segmentação/fragmentação do processo de escolarização, bem como facilitando o desenvolvimento contínuo de avaliação para a aprendizagem e, sobretudo, fortalecendo o desenvolvimento de ações anticapacitistas.

Os objetivos específicos, por sua vez, de acordo com Lakatos e Marconi (1992), apresentam um caráter mais concreto. A sua função é intermediária e instrumental, porque auxilia no alcance do objetivo geral e ainda permite aplicá-lo em situações particulares. Para Cervo e Bervian (2002, p. 83), definir objetivos específicos significa "aprofundar as intenções expressas nos objetivos gerais, as quais podem ser: mostrar novas relações para o mesmo problema e identificar novos aspectos ou utilizar os conhecimentos adquiridos para intervir em determinada realidade".

Em conformidade com o objetivo geral, anuncia-se os objetivos específicos desta pesquisa: (1) identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil; (2) investigar as produções científicas sobre avaliação para a aprendizagem na Educação Especial; (3) examinar as legislações que contribuem com ações

afirmativas de enfrentamento ao capacitismo; (4) analisar as fragilidades nos registros pedagógicos dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, elaborados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói; (5) avaliar comparativamente a utilização da plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível com os outros registros utilizados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói; (6) realizar relato de caso para postular sobre experiência que emana da prática profissional; (7) realizar análise dos dados do campo à luz dos dados bibliográficos, visando uma discussão contextualizada de tópicos relevantes a serem abordados nos registros acadêmicos que irão contribuir na avaliação para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como para a definição de diretrizes que auxiliem a elaboração dos registros acadêmicos, assim favorecendo o processo avaliativo e suas possíveis contribuições na consolidação das aprendizagens.

Para além, como produto deste projeto foi proposta a construção de um guia norteador da formação continuada docente com diretrizes que contribuam para a elaboração do registro da trajetória acadêmica dos estudantes, servindo como uma ferramenta contínua da avaliação para a aprendizagem, buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem por meio do portfólio acessível e utilizando a plataforma web colaborativa para compilar e disponibilizar toda a documentação, de forma a fomentar o compartilhamento de experiências e a condução de reflexões críticas que possibilitem ressignificar práticas pedagógicas impulsionadoras de ações anticapacitistas.

1.6 Resultados esperados

Espera-se desenvolver um guia norteador de formação continuada docente com a construção de diretrizes que contribuam para a elaboração do registro da trajetória acadêmica dos discentes, servindo como uma ferramenta contínua de avaliação para a aprendizagem. Nesse contexto, espera-se contribuir com o planejamento, buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, por meio da elaboração do portfólio acessível, utilizando a plataforma web colaborativa para compilar e disponibilizar toda a documentação.

1.7 Riscos e benefícios da pesquisa

Conforme os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, nos comprometemos a priorizar o respeito à autonomia dos envolvidos, tendo igual consideração por cada participante, evitando possíveis danos, respeitando e garantindo a confidencialidade das informações. A pesquisa foi conduzida pautando-se na Resolução n° 466/2012 (BRASIL,

2012), estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde, que normatiza pesquisas envolvendo seres humanos. Destaca-se em tal resolução que todas as pesquisas com seres humanos envolvem riscos. Dessa forma, todos os participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), facultando suas respectivas permanências no mesmo.

Quanto aos principais riscos relacionados à realização desta pesquisa, destacamos que: a quebra de confidencialidade foi evitada não perguntando e/ou registrando os dados pessoais e/ou imagem, respeitando a lei de proteção aos dados, bem como tendo o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação dos participantes da pesquisa; em relação à possibilidade da falta de engajamento, esclarecemos que toda a trajetória foi elaborada com a cooperação dos participantes e revertida em possíveis contribuições para práticas pedagógicas inclusivas no município em que atuam; no que diz respeito ao risco de desconforto e/ou constrangimento dos participantes ao exporem suas práticas pedagógicas no relato de caso, recordamos que a pesquisa teve por objetivo construir, de maneira colaborativa, caminhos/possibilidades para práticas pedagógicas anticapacitistas, a partir das reflexões do cotidiano escolar, sem emitir juízos de valor a respeito das práticas descritas ou vivenciadas. Além disso, os participantes poderiam a qualquer momento se desligarem da atividade, seja por algum desconforto ou por descontentamento, sem prejuízos à continuidade da pesquisa, salientando que a participação era de ordem voluntária, conforme o TCLE. É imprescindível ressaltar que, mesmo adotando todas as medidas a fim de preservar a identidade dos participantes, caso ocorra algum vazamento de informações sigilosas, aqueles potencialmente prejudicados serão imediatamente comunicados.

O principal benefício desta pesquisa é auxiliar os docentes com materiais e recursos tecnológicos, trazendo estratégias que poderão, de certo modo, contribuir para o desenvolvimento integral de discentes com deficiência. Em consonância com esta perspectiva, apresentamos a proposta da elaboração de um guia em PDF, com a finalidade de trazer diretrizes que contribuam com o registro da trajetória acadêmica dos estudantes, servindo como uma ferramenta contínua de avaliação para a aprendizagem, e, nesse contexto, contribuir com o planejamento, buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, propiciando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, consequentemente fomentando ações anticapacitistas.

1.8 Proposta de produto educacional

O programa de mestrado em novas tecnologias digitais tem como um dos requisitos para sua conclusão a elaboração de um produto educacional. Desta forma, espera-se elaborar um guia em PDF, visando nortear a formação continuada docente, contendo diretrizes que auxiliem a elaboração de um portfólio acessível, utilizando a plataforma web colaborativa para compilar e disponibilizar toda a documentação, apresentando-se como uma opção de complemento/armazenamento dos dados coletados, que poderão ser revisitados a qualquer momento, intencionando construir novas possibilidades de planejamento e avaliação para a aprendizagem, em prol da promoção do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes com deficiência.

A modelagem do guia será elaborada a partir dos achados que emergiram do processo de pesquisa. Contornos específicos serão definidos graças à contraposição de informações do campo e informações bibliográficas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, a metodologia adotada para a presente pesquisa foi a bibliográfica, visando a elaboração de um modelo teórico, que serviu como primeiro passo na busca de trabalhos realizados e suas concepções anteriores sobre o assunto. No campo, trabalhamos com o método de pesquisa conhecido como Relato de Experiência ou Relato de Caso (compreendido por alguns autores como a mesma abordagem). Segundo orientações de Mussi, Flores e Almeida (2021), tal método aceita a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem e permite a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais.

2.1 Bases da pesquisa bibliográfica

Para o desenvolvimento deste projeto, realizamos pesquisa bibliográfica primária e secundária. A primária caracteriza-se pela consulta a dados brutos, enquanto a secundária caracteriza-se por um estudo sistematizado, a partir de material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, ou seja, material acessível ao público interessado em geral, já elaborado anteriormente por outros pesquisadores (VERGARA, 1998; GIL, 1999).

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007), a partir do:

> [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

No início da coleta de dados, utilizou-se a técnica de levantamento bibliográfico acerca da temática em artigos, livros, revistas eletrônicas, documentos, leis, entre outros, fazendo uma análise que teve como palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Avaliação; Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento; Capacitismo; Políticas de Inclusão; Formação Docente. Assim, pretendeu-se adquirir um maior entendimento e esclarecimento de como ocorre o processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência nos diversos contextos histórico-culturais das sociedades.

A presente pesquisa tratou da importância da construção dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência matriculados nas unidades de ensino municipais de Niterói, contando com a colaboração de docentes, responsáveis e profissionais do atendimento clínico-terapêutico, além do uso das tecnologias digitais como estratégias pedagógicas facilitadoras e potencializadoras, assim contribuindo com a avaliação para aprendizagem

contínua, bem como favorecendo a consolidação das aprendizagens no processo de escolarização dos discentes da educação especial e, consequentemente, fomentando ações anticapacitistas.

O referencial teórico deste projeto constituiu-se por autores que foram primordiais na sua elaboração, iniciando com Lev Vygotsky, psicólogo que analisa e discute a importância da teoria Histórico-Cultural, explica a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados semioticamente, com ênfase na linguagem, defendendo que o desenvolvimento humano ocorre na relação sujeito/mundo, mas com a emergência da consciência, fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, o sujeito age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação, tornando-se ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história. As obras de Vygotsky incluem alguns conceitos que se tornaram imprescindíveis na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um dos conceitos mais importantes é o da Zona de Desenvolvimento Proximal, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquilo que é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (nível de desenvolvimento potencial), representada por um adulto, uma criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizagem. A Zona de Desenvolvimento Proximal é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido. Destacam-se entre seus trabalhos: “A Formação Social da Mente” (1978), no qual aborda os processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural; “A Pedologia de Crianças em Idade Escolar” (1928); “Estudos Sobre a História do Comportamento” (1930, escrito com Luria); “Lições de Psicologia” (1932); “Fundamentos da Pedologia” (1934); “Pensamento e Linguagem” (1934); “Desenvolvimento da Criança Durante a Educação” (1935); entre outros.

O filósofo e professor Michel Foucault discute a temática do controle de corpos e a busca do corpo perfeito, trabalhando a ideia de biopoder, ou poder sobre a vida, que se associa à medicalização da vida e à criação de patologias para os corpos que saem da normalidade, caracterizada pela exigência de uma vida produtiva e funcional padronizada industrialmente. A produção do autor centra-se na vida e nos diferentes processos de subjetivação, além das formas de certas práticas das instituições em relação aos indivíduos. Dentre muitas obras produzidas, elencamos: “Doença Mental e Psicologia” (1954); “História da Loucura na Era Clássica” (1961); “O Nascimento da Clínica” (1963); “As Palavras e as Coisas” (1966); “Vigiar e Punir” (1975); “História da Sexualidade” (1984). Suas produções convergem com as discussões sobre o capacitismo, no que diz respeito à discriminação das pessoas que fogem dos padrões corporais

considerados normais e funcionais. Devido a isto, essas pessoas sofrem discriminações, tanto de criação de barreiras físicas e exclusão nos espaços quanto de criação de barreiras sociais, ao não se perceber essas pessoas como cidadãs. As comissões políticas ocorrem para garantir que essas pessoas com deficiências sejam entendidas em suas particularidades e possam ter seus direitos humanos reafirmados e exercidos em todos os momentos.

Sobre o processo de avaliação educacional, o filósofo e professor Carlos Cipriano Luckesi possui diversas obras de sua autoria que são referência sobre o tema. Dentre as várias publicadas, destacam-se: “Prática docente e avaliação” (1990); “Avaliação da aprendizagem escolar” (1995); “Avaliação da aprendizagem na escola” (2003); “Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico” (2011). Em suas produções, ele enfatiza que, para compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, faz-se necessária a análise crítica dos métodos de avaliação educacional e de sua utilização pelos educadores e gestores, os quais estão atrelados às políticas educacionais em uma dinâmica de codependência. Assim, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos, buscando auxiliá-los em sua trajetória de vida. Dessa maneira, o sentido da avaliação da aprendizagem, compreendendo-a para além das notas escolares, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deve possibilitar uma reflexão para todos aqueles envolvidos com processos avaliativos: estudantes, família, professores dos diferentes níveis de ensino, coordenadores pedagógicos e gestores. Para além do exposto, as orientações do autor estão em consonância com um projeto de sociedade democrática na perspectiva de uma educação de qualidade para todos.

Também foram essenciais as contribuições de Carlos Bernardo Skliar, pesquisador, professor, fonoaudiólogo e escritor argentino. Suas principais obras são: “Primeira conjunção” (1982); “A educação dos surdos: uma reconstrução histórica, cognitiva e pedagógica” (1997); “E se o outro não estivesse lá? Notas para uma (improvável) pedagogia da diferença” (2002); “A pedagogia (melhora) dá diferença: e se o outro não está só aí?” (2003); “Intimidade e alteridade: experiências de palavras” (2005); “A educação (que é) do outro: argumentos pedagógicos e falta de argumentos” (2007). A preocupação central em suas obras tem sido as formas de articulação pedagógica com as diferenças, apontando a necessidade de uma maior atenção às singularidades de cada um na igualdade e na diferença, e de uma educação plural, criativa e sem as regras rígidas padronizadas na exclusão. O autor contribuiu com esta pesquisa por meio de reflexões acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao discutir os temas: diversidade, diferença, “o outro”, normalidade e alteridade.

No que tange à importância do uso das tecnologias digitais na educação, o professor José Moran é uma das referências em inovação na educação e metodologias ativas. Ele é autor de “A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá” (2011) e coautor de “Metodologias ativas para uma nova educação inovadora” (2017), “Novas tecnologias e mediação pedagógica” (2012) e “Educação à distância: pontos e contrapontos” (2011). Sua carreira foi dedicada ao estudo de temas relacionados à inovação e à educação, esclarecendo em suas obras que as escolas mais interessantes são aquelas que conseguem criar um clima de confiança, de diálogo e de participação efetiva de todos: gestores, docentes, estudantes, famílias e organizações próximas, sinalizando que essas escolas têm excelentes gestores e docentes, criativos, empreendedores e que dialogam sempre. O autor apresenta como alguns dos obstáculos para a inovação as dificuldades de aprender a conviver de verdade, de chegar a acordos apesar das diferenças e de ter lideranças que valorizem o processo de humanização. Ressalta que as escolas interessantes enfatizam a aprendizagem por experimentação, por projetos e conciliam a escolha de itinerários com o apoio de plataformas digitais, aprendizagem colaborativa e a valorização da avaliação formativa. Nesta pesquisa, as contribuições do autor foram para a elaboração das diretrizes para construção do portfólio acessível, utilizando a plataforma web, com vistas a evitar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação das unidades municipais de ensino de Niterói.

Além dos cinco autores elencados, é importante salientar que outros fizeram parte do processo de construção da pesquisa, e as informações acerca das fontes estão presentes nas referências bibliográficas ao final desta dissertação.

2.2 Contornos associados à preliminar de pesquisa

Ressalta-se que o desenvolvimento dos capítulos não ocorreu de maneira linear. Primeiro surgiu a necessidade da preliminar de pesquisa, realizada para uma maior compreensão do campo, sendo necessário o diálogo deste trabalho com as experiências vivenciadas pela professora/pesquisadora e suas possíveis contribuições para a produção de conhecimento.

A preliminar de pesquisa – segundo orientações previstas no Inciso XII, Artigo 2º, Capítulo I da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016) – intenciona auxiliar o pesquisador na compreensão da situação:

> XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com "estudos exploratórios" ou com "pesquisas piloto", que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros (CNS, 2016, n. p.).

Assim, a preliminar de pesquisa realizada contribuiu para a definição da abordagem metodológica deste trabalho: a metodologia do Relato de Experiência (RE), de caráter descritivo, alicerceado no princípio crítico reflexivo que permite a apresentação crítica de ações e/ou intervenções profissionais ou científicas (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, com base de dados coletados institucionalmente pela rede pública municipal de Educação de Niterói. Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, no ano de 2022, a professora/pesquisadora realizou o relato de experiência das formações continuadas no contexto pandêmico, ministradas nos anos letivos de 2020 e 2021.

2.3 Contornos associados ao campo

Na presente pesquisa foram respeitadas as normativas éticas propostas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016), que:

> [...] dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (CNS, 2016, n. p.).

Também foi respeitada a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012), que:

> [...] incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (CNS, 2012, n. p.).

O método Relato de Caso (RC), ou Relato de Experiência (RE), pretende atender a uma experiência próxima, vivenciada, mas também a uma experiência distante, reconhecida por meio de um esforço explicativo acadêmico-científico, com apoio técnico-metodológico, imprimido por uma análise crítico-reflexiva. Sendo assim, o Relato de Experiência (RE)

percorre uma identidade única e descritiva, comprometendo-se enquanto estudo de natureza qualitativa.

Entende-se que o "relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção" (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 65 *apud* CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018), e que "tornam-se relevantes trabalhos que abordem a sistematização da construção de estudos da modalidade RE, uma vez que o saber científico contribui na formação do sujeito e a sua propagação está relacionada com a transformação social".

Como possibilidade de roteiro estruturante do RE, buscou-se inspiração no quadro sugerido por Mussi, Flores e Almeida (2021), adaptado para que o diálogo entre relato e literatura (ou o marco teórico) seja apresentado antes do relato em si (Quadro 2).

Quadro 2: Sugestão de roteiro para construção do RE

SEÇÃO DA DISSERTAÇÃO	ELEMENTOS DA SEÇÃO	PERGUNTA FACILITADORA PARA A DESCRIÇÃO	TIPOS DE CATEGORIAS (DESCRIÇÃO)
INTRODUÇÃO	Campo teórico	Quais os conceitos-chave do tema?	Referenciada
	Problema, hipótese e objetivos	Qual a importância deste relato? De onde vem o problema? Por que escrever o relato?	Referenciada
MATERIAIS E MÉTODOS/ PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Período temporal e local?	Quando? Por quanto tempo? Onde?	Informativa
	Público, vivência, atividade	Como foi a atividade desenvolvida? Tipo de intervenção? Perfil das pessoas?	Informativa
	Eixo da experiência	Do que se trata a experiência que será relatada posteriormente?	Informativa
	Recursos	Quais serão os materiais para a intervenção?	Informativa
	Ação e instrumentos	O que será feito e como? Como as informações serão coletadas?	Informativa
	Eticidade	Que cuidados éticos tomou?	Referenciada
	Critérios de análise	Como se dará a análise das informações obtidas?	Referenciada
MARCO TEÓRICO	Campo teórico	Reflexões teóricas valendo-se de autores que reflitam sobre os	Referenciada

		assuntos referentes ao eixo de experiência do relato.	
RESULTADOS	Resultados (o relato em si)	Experiência vivenciada. Resultados advindos da experiência.	Informativa
DISCUSSÃO OU ANÁLISE DOS DADOS	Realizar diálogo entre relato e marco teórico previamente apresentado	Reflexões críticas dialogadas.	Dialogada
	Comentários sobre as informações do relato	Quais nexos complementares podem ser feitos com os dados do relato de experiência?	Dialogada
	Análise das informações do relato	Reflexões críticas que o texto faz. Resultados desta experiência podem ser explicados por outros estudos?	Crítica
	Destacar potencialidades e dificuldades	Quais os aspectos que dificultaram o processo? Quais os aspectos que potencializaram o processo?	Informativa
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO	Proposições	-	Informativa
REFERÊNCIAS	Citação	Estudos que foram usados para a construção deste relato.	Informativa

Fonte: Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65). Adaptado.

Os sujeitos desta pesquisa são professores regentes dos grupos de referência, professores de apoio educacional especializado, professores das salas de recursos – quando os materiais são adquiridos pela unidade escolar – e professores das salas de recursos multifuncionais – quando os materiais são enviados pelo governo federal. Os docentes de apoio especializado e das salas de recursos fazem parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estão lotados em unidades de ensino municipal – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – localizadas no município de Niterói - RJ, totalizando 28 docentes participantes. Houve apresentação (leitura) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos convidados a participar, nos moldes propostos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). Aqueles que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa precisaram assinar o TCLE, e a eles foi entregue uma cópia do documento.

A escolha das unidades escolares participantes emanou da prática profissional da professora/pesquisadora responsável por esta dissertação, que atua na Coordenação de Educação Especial, da Secretaria de Educação de Niterói - SME / Fundação Municipal de

Educação - FME. Destaca-se que existe o Termo de Anuência Institucional (TAI), emitido pelo Núcleo de Estágio Técnico (NEST) - SME/FME, autorizando a pesquisa em cada uma das unidades mencionadas (Quadro 3).

Atendeu-se, assim, a todas as normas definidas pelo Núcleo de Estágio Técnico (NEST) - SME/FME, pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016), e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). Não houve necessidade de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), haja vista que esta pesquisa não incluiu conversas com vulneráveis (crianças ou adolescentes).

Quadro 3: Unidades de ensino participantes da pesquisa

ESCOLAS	BAIRROS	PERÍODOS
UMEI Julieta Botelho (Educação Infantil - horário parcial)	Fonseca	Fevereiro/2023
NAEI Vila Ipiranga (Educação Infantil - horário integral)	Fonseca	Fevereiro/2023
UMEI Renata Gonçalves Magaldi (Educação Infantil - horário integral)	Fonseca	Fevereiro/2023
UMEI Regina Leite Garcia (Educação Infantil - horário integral)		
UMEI Professora Marilza da Conceição Rocha Medina (Educação Infantil - horário integral)	Fonseca	Fevereiro/2023
E.M. Djalma Coutinho de Oliveira (Ensino Fundamental I - horário integral)	Fonseca	Fevereiro/2023
E.M. Noronha Santos (Educação Infantil - horário integral; Ensino Fundamental I - horário parcial)	Fonseca	Fevereiro/2023
E.M. Ernani Moreira Franco (Educação Infantil e Ensino Fundamental I – horário parcial)	Fonseca	Fevereiro/2023
E.M. Jacinta Medela (Ensino Fundamental I - horário parcial)	Fonseca	Fevereiro/2023
E.M. Dom José Pereira Alves (Ensino Fundamental I - horário integral)	Fonseca	Fevereiro/2023
UMEI Hermógenes Reis (Educação Infantil - horário integral)	Santa Bárbara	Fevereiro/2023
UMEI Marly Sarney (Educação Infantil - horário integral)	Santa Bárbara	Fevereiro/2023
E.M. Antônio Coutinho de Azevedo	Santa Bárbara	Fevereiro/2023

(Ensino Fundamental I - horário parcial)		
E.M. Rachide da Glória Salim Saker (Ensino Fundamental II - horário parcial)	Santa Bárbara	Fevereiro/2023

Fonte: Autoral (2023).

A coleta dos dados do campo corporificou a investigação teórica de situações que afloram diariamente, espontaneamente e contingencialmente da prática profissional. Os instrumentos para realização da coleta de dados foram um diário de campo – que se caracteriza pela "relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, [...] com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa" (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 70) –, portfólio impresso e/ou digital e planejamentos. Todos os instrumentos foram utilizados a partir da análise de materiais das reuniões pedagógicas e formações continuadas ocorridas, com a finalidade de selecionar dados e compreender o contexto da pesquisa. As informações organizadas durante o Relato de Experiência foram contrastadas com as informações explicitadas no marco teórico. Esse confronto viabilizou a identificação de categorias para análise dos resultados finais.

Afirma-se que não houve e não haverá exposição de dados que possam identificar os sujeitos envolvidos no trabalho (docentes), seguindo as diretrizes éticas impostas na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016), e na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). Acrescenta-se que, de acordo com a Resolução nº 466/2012, as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. Um dos pontos importantes é a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, sejam individuais ou coletivos. A partir disso, a pesquisadora se compromete com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

Para além, informa-se: esta dissertação tramitou na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde (SMS/RJ) – parecer nº 5.855.606.

2.4 Análise dos dados

A metodologia vai além da descrição dos procedimentos, métodos e técnicas utilizados na pesquisa: sinaliza a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Minayo (2007) define metodologia de forma abrangente:

> a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Conforme as singularidades e o desenho desta pesquisa, constata-se sua aproximação com a abordagem qualitativa, visto que os objetivos delineados envolvem a compreensão e o compartilhamento de saberes e práticas de uma dada realidade social, uma realidade particular e específica que dificilmente poderia se traduzir em indicadores numéricos (MINAYO, 2015). Na presente pesquisa, ao fomentar reflexões sobre as práticas pedagógicas vigentes, com o objetivo de ressignificá-las a partir das ações anticapacitistas, estão sendo abordadas concepções muito subjetivas e específicas de uma determinada realidade educacional. Portanto, não há uma preocupação com medidas, quantificações ou técnicas estatísticas de qualquer natureza. Busca-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002).

Ressalta-se que o pressuposto básico da pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2006, p. 29), é que "a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas". A educação inclusiva é essencial na construção da subjetividade dos sujeitos, a partir da intersubjetividade, com isso, se torna difícil a quantificação numérica.

Nesse sentido, Minayo (2015, p. 21) indica que a pesquisa qualitativa trabalha com uma variedade de fenômenos humanos que constituem a realidade social, destacando que "o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes".

Além disso, na pesquisa qualitativa o pesquisador valoriza todo o processo formativo, e não apenas os resultados e/ou produto. Destaca-se que o processo de inclusão educacional não se esgota apenas em uma pesquisa, sendo contínuo e complexo. Dessa forma, a estruturação da metodologia está em consonância com o objetivo da pesquisa, promovendo o compartilhamento de experiências e reflexões que possibilitem ressignificar práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa perspectiva, a escolha metodológica da pesquisa qualitativa, pelo caminho do Relato de Experiência (RE), visa direcionar o presente estudo a partir da compreensão da

complexidade do contexto que se pretende abranger e do reconhecimento das experiências humanas em tal cenário, sendo enriquecedora para a Educação Inclusiva.

No tocante ao Relato de Experiência, Mussi, Flores e Almeida (2021) destacam a sua importância como modalidade de redação crítico-reflexiva, utilizada para proposição e estruturação de escritos acadêmicos como uma importante ferramenta na elaboração e divulgação do conhecimento científico. Trata-se, portanto, de uma discussão crítica e reflexiva de uma dada experiência. Destaca-se, também, o caráter formativo do relato, sobre o qual Santos (2012) discorre que:

> O professor que escreve sobre a sua prática aprende por meio de sua narração, uma vez que é carregada de reflexão, dialogando consigo mesmo acerca de suas ações, sobre si mesmo e sua relação com os outros. As lembranças e conhecimentos são materializados por meio da linguagem. Então, ao descrever o próprio trabalho trazemos a oportunidade da expressão, transformando-nos num objeto de conhecimento para o outro e para nós. A escrita é apresentada como segunda voz, que denuncia os modos de existir e praticar a vida, as maneiras de sentir, aprender e relacionarmos com os outros (SANTOS, 2012, p. 23).

Após definir a metodologia de pesquisa, foi necessário estabelecer quais seriam os instrumentos para a coleta dos dados. Assim, à luz de Lüdke e André (1986), foi definida a utilização do diário de campo com os registros escritos das experiências vivenciadas. Posteriormente, tais registros foram interpretados, dialogando com a bibliografia pesquisada e analisada.

A análise dos materiais foi baseada na técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), estruturada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. Vejamos a sequência da técnica de análise no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Sequência da técnica de análise

PRÉ-ANÁLISE
• Leitura flutuante • Escolha dos documentos • (Re) formulações do objetivo • Hipóteses e a formulação de indicadores
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL
• Criação de categorias
TRATAMENTO DOS RESULTADOS
• Interpretação dos resultados

Fonte: Bardin (2011 *apud* SOUSA, 2019).

Na primeira fase, de pré-análise, pretendeu-se organizar/sistematizar as ideias preliminares, a partir de quatro etapas: primeiramente, a leitura flutuante, seguida do contato inicial/escolha dos documentos, do momento de reformular objetivos e hipóteses e da formulação de indicadores que norteariam a interpretação, as quais dariam subsídios à preparação do material como um todo (BARDIN, 2011).

Na sequência, ocorreu a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação do estudo, e na qual a descrição analítica enaltece o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Neste segmento, a definição das categorias é realizada, apontando os elementos constitutivos de um aspecto significativo da pesquisa. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação, para que sejam criadas as unidades de registro e, posteriormente, as categorias de análise iniciais (BARDIN, 2011).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada à busca de significação das mensagens por meio ou junto da primeira mensagem. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Nesta fase, o tratamento dos resultados tem a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado. Esta fase é a "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (BARDIN, 2011, p. 41). Considerando as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), destacam-se as dimensões da codificação e da categorização, que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências.

Desse modo, com a análise de conteúdo referenciada por Bardin (2011), deseja-se a classificação dos dados coletados em eixos temáticos, objetivando a construção de diretrizes que contribuam para a elaboração do registro da trajetória acadêmica dos estudantes, servindo como uma ferramenta contínua de avaliação para a aprendizagem e, nesse contexto, contribuindo com o planejamento e buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se a importância dos aspectos relacionados às estratégias pedagógicas, ao direito ao conhecimento e aos registros pedagógicos, assim como a contribuição das plataformas digitais colaborativas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. Acredita-se que tais análises permitirão apontar possíveis caminhos a percorrer, visando garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

3 OBJETO DE ESTUDO: REGISTROS PEDAGÓGICOS DOS DISCENTES PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, ELABORADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

A inclusão escolar no Brasil inicia suas discussões a partir da Constituição Federal de 1988, com ênfase no Parágrafo I, Artigo 206°, que menciona "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, n. p.). Neste viés, as políticas educacionais vigentes na época passaram a dar ênfase a um modelo de educação inclusiva, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 1996 –, que define, no Capítulo V, as demandas específicas da educação especial. No Artigo 58º, é estabelecido que a educação especial é uma "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, n. p.). No artigo 59º, é estabelecido que ao público da educação especial devem ser garantidos serviços de apoio educacional especializado, bem como flexibilização, adaptação do currículo, métodos, materiais, técnicas, organizações, estratégias pedagógicas e professores com formação especializada e capacitados que atendam às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes matriculados na rede de ensino regular (BRASIL, 1996).

No ano de 2008, foi implantada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando assegurar a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial. Conforme o documento, os estudantes com deficiência são os que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, abrangendo os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista – TEA), que apresentam alterações nas interações sociais, assim como comportamentais e na comunicação, além dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, que apresentam um potencial pedagógico elevado em áreas isoladas e/ou combinadas, tais como a intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotora e das artes (BRASIL, 2008).

A PNEE definiu algumas ações imprescindíveis, visando garantir a escolarização dos estudantes público da educação especial e orientar os sistemas de ensino na promoção da transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação básica até o Ensino Superior, sinalizando a importância de ofertar o atendimento educacional especializado e a formação de docentes e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Oficialmente, somente no Decreto nº 7.611/2011 foi instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando aos estudantes da educação especial um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, sendo o processo de escolarização ao longo da vida, independentemente da deficiência, gratuito e obrigatório, preferencialmente na rede regular de ensino, com suporte técnico e financeiro do governo federal (BRASIL, 2011).

Em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15 –, foi estabelecida a garantia do sistema inclusivo em todas as etapas de aprendizagem ao longo da vida, rompendo efetivamente com o modelo biomédico de deficiência e referendando o modelo social, implementando a necessidade de o meio romper com as barreiras para adequar-se à pessoa humana, independentemente de suas características, conforme indicado no seguinte trecho:

> Art. 28 - Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo de toda a vida.
> II Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação, e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...] (BRASIL, 2015, n. p.).

Fomentando as reflexões relacionadas, segundo Mantoan (2001):

> [...] o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2001, p. 3).

A educação inclusiva não é opcional e não deve apenas garantir o acesso, precisa ressignificar suas práticas pedagógicas e investir nas habilidades e potencialidades do público da educação especial.

Conforme dados coletados pelo Ministério da Educação em 2021, por meio do Censo Escolar, dos 46.668.401 estudantes matriculados na Educação Básica, 1.350.921 estavam matriculados na modalidade da educação especial, apresentando uma proporção de matrículas de 2,9% na educação especial em relação ao montante total de matrículas. Na Figura 1 são apresentados os números de matrículas em classes comuns e classes especiais/escolas especializadas, de 2007 a 2021.

Figura 1: Matrículas dos estudantes por tipo de classe



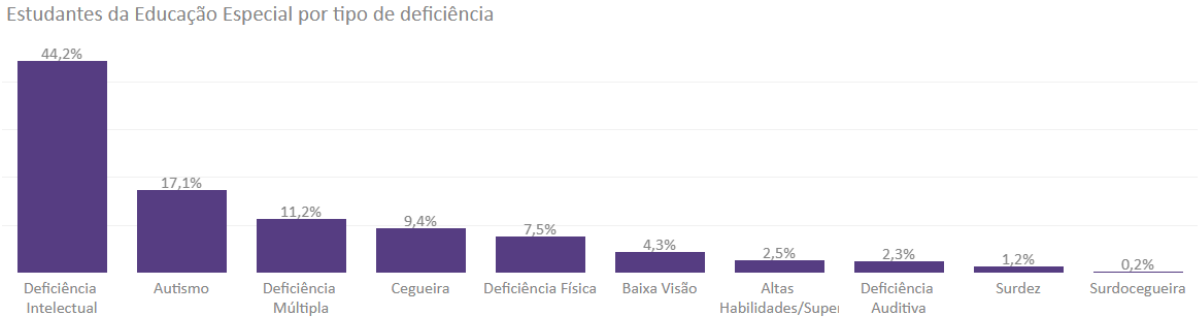
Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2021).

De acordo com os dados apresentados, constatou-se um aumento significativo no número de matrículas de estudantes da educação especial no sistema de ensino regular. Segundo Skliar (2015), não se trata apenas de “abrir as portas” por meio da matrícula:

> De fato, em muitas escolas, de muitos países, a inclusão parece estar associada precisamente com uma metáfora do abrir as portas das escolas, enquanto a exclusão teria a ver com a metáfora oposta: a dos portões fechados. Do ponto de vista ético apresenta-se uma imagem muito clara, pois “abrir” supõe “abertura”, disposição política favorável à mudança. Falo de abertura enquanto uma outra disposição política do si mesmo (antes repetido, fechado) para o outro, ou seja, de um abrir-se para o que vem do outro, abrir-se para a existência do outro (SKLIAR, 2015, p. 25).

Destaca-se o número relevante de estudantes matriculados no Brasil em 2021, levando em consideração a deficiência, o transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, conforme a Figura 2, a seguir.

Figura 2: Matrículas da educação especial por tipo de deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2021).

Na rede municipal de Educação de Niterói, é possível constatar um aumento considerável no número de matrículas de estudantes da educação especial no decorrer dos anos, relacionando ao número total de matrículas e complementando com o quantitativo de salas de recursos multifuncionais, bem como com o quantitativo de professores de apoio educacional especializado, corroborando o argumento da relevância da pesquisa, conforme o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5: Quantitativo de estudantes matriculados da Secretaria Municipal de Educação de Niterói SME/FME

Ano	Quantitativo de matrículas de alunos públicos da educação especial	Quantitativo de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Niterói	Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais	Quantitativo de Professores de Apoio Educacional Especializado
1998	376	17.721	0	0
1999	518	18.667	0	0
2000	526	20.766	1	0
2001	287	20.989	2	0
2002	275	21.334	7	0
2003	394	22.126	14	0
2004	503	23.174	34	0
2005	511	23.381	28	45
2006	485	23.763	28	48
2007	601	24.087	31	56
2008	741	24.359	44	75
2009	822	25.390	51	135
2010	841	24.796	52	246
2011	877	24.925	52	315 contratados
2012	902	25.564	52	354 contratados
2013	934	25.824	53	400 contratados
2014	959	26.892	58	535 contratados
2015	996	27.134	62	644 contratados
2016	1113	26.906	63	647 contratados
2017	1135	27.831	65	397 concursados
2018	1207	28.647	69	397 concursados
2019	1289	29.915	71	397 concursados
2020	1325	30.680	74	353 concursados
2021	1414	31.000	74	353 concursados

Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2021).

Diante deste panorama, acrescido do contexto pandêmico da Covid-19, torna-se pertinente o objeto de pesquisa desta dissertação, tangenciado aos registros pedagógicos dos

discentes público da educação especial na perspectiva inclusiva elaborados nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, assim impactando diretamente na construção da trajetória acadêmica, nas práticas pedagógicas de complementação e/ou suplementação, na avaliação formativa e nas demais questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades ou superdotação e, por consequência, no desenvolvimento biopsicossocial, bem como nas ações anticapacitistas.

Nesta perspectiva, é importante destacar que a inclusão não é um compromisso somente da educação, "é um dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade", como aponta o Parágrafo Único, Art. 27º, da LBI/2015 (BRASIL, 2015, n. p.). As ações precisam acontecer em parceria e em diversos âmbitos, envolvendo os órgãos deliberativos, secretarias, municípios, a rede intersetorial, escolas, famílias e toda a sociedade, visando a construção de uma cultura inclusiva. Sendo assim, recorre-se às reflexões de Skliar (2015):

> Entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do 'estar juntos' como a questão educacional essencial. Isto quer dizer, que o pensamento pedagógico deveria retirar de seus ombros aquela permanente e insistente pergunta: quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? Por que a aprendizagem 'dele' não entra nos cânones da 'aprendizagem'? O que lhe acontece? O que tem a família dele? ... E poder pensar, como mencionei anteriormente: o que acontece, pedagogicamente, entre nós? (SKLIAR, 2015, p. 27).

Dessa maneira, a Educação Municipal de Niterói está ancorada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, possuindo apenas classes regulares, valorizando a convivência entre os pares, investindo na troca de experiências e na socialização como sendo imprescindíveis para a autonomia e a independência dos estudantes e na construção das relações respeitosas entre estudantes, famílias e docentes, assim rompendo com as barreiras e estimulando as interações entre pessoas diferentes, com ênfase na formação humana.

O Sistema Municipal de Ensino de Niterói regulamenta normas de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista – TEA) e altas habilidades ou superdotação, e o Atendimento Educacional Especializado, nas formas complementar e suplementar. O processo de escolarização dos estudantes da educação especial matriculados nas unidades municipais de ensino deve se realizar em escolas inclusivas, asseguradas as adaptações de acordo com as necessidades pedagógicas específicas e o pleno desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico. O Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e

de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar, em interface com o trabalho desenvolvido na sala regular, visando a formação dos estudantes público da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu as funções do AEE, e o Sistema Municipal de Ensino de Niterói estabelece em suas práticas pedagógicas: a) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras e a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas; b) desenvolver atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula regular, constituindo-se trabalho complementar e/ou suplementar e não substitutivo à escolarização; c) oportunizar, quando necessário, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, alfabetização por meio do sistema Braille, ensino do sistema Braille, uso do Soroban e de tecnologia assistiva, orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação, bem como demais recursos de acessibilidade; d) elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) em consonância com as diretrizes da Coordenação de Educação Especial; e) documentar a trajetória de escolarização por meio de relatório trimestral e confecção de portfólio individual.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é disponibilizado aos estudantes de acordo com suas especificidades, por professores de Sala de Recursos e/ou por professores de apoio educacional especializado, em parceria com os professores regentes, podendo acontecer na Sala de Recursos ou em outros espaços nas unidades escolares.

Com isso, as Unidades de Educação do Sistema Municipal de Ensino de Niterói precisam garantir a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em conformidade com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), devendo estar previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino e no Plano Educacional Individualizado (PEI), que, a partir da identificação das especificidades do estudante, defina os recursos necessários, as atividades a serem desenvolvidas e as adaptações e/ou flexibilizações curriculares, visando o desenvolvimento biopsicossocial. Entende-se por adaptações e/ou flexibilizações curriculares as estratégias para atender às necessidades pedagógicas de cada estudante, visando o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação para a aprendizagem adequados ao desenvolvimento dos estudantes público da educação especial, em consonância com o PPP da escola, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001). O PEI visa flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem para um determinado estudante, quando

necessário, e deve prever estratégias que favoreçam seu desenvolvimento biopsicossocial, de acordo com suas habilidades e potencialidades. O processo de ensino-aprendizagem do público da educação especial acontece em parceria com a Coordenação de Educação Especial, por meio da adaptação e/ou flexibilização de currículos, a definição da metodologia de ensino e dos recursos humanos e didáticos diferenciados, com vistas a garantir uma educação de qualidade, novamente de acordo com as habilidades e potencialidades do estudante.

Desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental II, o acompanhamento do desenvolvimento do estudante deve ser avaliado sistematicamente, em interlocução entre o docente da sala de recursos e os professores regentes e de apoio educacional especializado, considerando as informações dos pais, bem como dos profissionais de atendimentos externos, buscando avançar ou reavaliar o planejamento, possibilitando novas rotas e/ou estratégias diferenciadas que favoreçam atingir os objetivos previstos no PAEE e no PEI. Ressalta-se que o PEI é recomendado nas unidades municipais de ensino de Niterói em casos específicos.

Dessa forma, é prevista a avaliação biopsicossocial dos estudantes público da educação especial, devendo ser realizada pelos professores de sala de recursos, de apoio educacional especializado, regentes e Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da unidade escolar, em parceria com a Coordenação de Educação Especial da SME/FME. Assim, a trajetória do processo de ensino e aprendizagem precisa ser registrada em fichas de acompanhamento e/ou formulários próprios, como: entrevista com os responsáveis, diário de bordo (anotações) elaborado pelos docentes, portfólio, relatório, entre outros, para servir como documento nos Conselhos de Avaliação Pedagógica do Ciclo (CAP-CI), para outras instituições, em caso de transferência. Destaca-se que no decorrer dos anos existe uma dificuldade em realizar esta prática que foi agravada no contexto pandêmico, portanto delineando o objeto de pesquisa desta dissertação.

Conforme previsto na Portaria nº 87/2011, ocorrendo complementação em seu texto no ano de 2016, a avaliação pedagógica dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação deverá ser feita pela Equipe de Educação Especial e/ou Equipe Pedagógica da unidade escolar, com vistas à oferta do Atendimento Educacional Especializado. No mesmo documento é previsto que o processo deve ser contínuo e periódico, no qual as ferramentas de avaliação para a aprendizagem devem levar em consideração as necessidades pedagógicas de cada estudante, sendo elaboradas em parceria com o professor regente, o professor da sala de recursos e o professor de apoio educacional especializado (NITERÓI, 2011).

No que se refere à avaliação para a aprendizagem, pode ser prevista a Certificação de Terminalidade Específica, elaborada em consonância com os princípios da Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva, devendo possibilitar alternativas educacionais ou encaminhamento para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Educação Profissional, visando a inclusão no mundo do trabalho, destinando-se àqueles estudantes que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências, além da aceleração para conclusão do programa escolar em menor tempo pelos superdotados, de acordo com o Art. 59 da LDB (BRASIL, 1996).

Segundo Luckesi (2008), a avaliação da aprendizagem deve servir de suporte no processo de adoção de atitudes metodológicas mais adequadas para se alcançar os objetivos, representando um meio que fortaleça o crescimento do estudante público da educação especial.

A avaliação para a aprendizagem é uma das proposições de adaptações curriculares, lembrando que se trata de um processo complexo, em decorrência das especificidades de cada estudante e das características típicas do educando com deficiência. A avaliação para a aprendizagem processual e intencional dos discentes com deficiência demonstra aquilo que já aprenderam e sinaliza as formas como aprendem, colaborando no desvelamento do seu potencial e possibilidades de práticas favorecedoras de aprendizagem (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005; OLIVEIRA; PLETSCH, 2014; VALENTIM, 2011).

A avaliação e o ensino-aprendizagem constituem unidades indissolúveis: a avaliação dá suporte para reencaminhar a atividade docente e proporcionar informações úteis para a melhoria e eficácia das ações estratégicas de ensino, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa (COLL; MARTÍN; ONRUBIA, 2004; LUCKESI, 2008).

Diante deste panorama, emerge a necessidade de fomentar reflexões, a partir das formações docentes, sobre a importância dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, propondo a elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, assim buscando evitar a segmentação/fragmentação do processo de escolarização, bem como facilitando a avaliação para a aprendizagem contínua e, sobretudo, fortalecendo o desenvolvimento de ações anticapacitistas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2008 e atualizada em 2014, enfatiza a importância da formação de professores de atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, assegurando propostas para a efetivação dessa formação com qualidade. Para atuar na educação especial, a política ainda destaca que o professor deve ter em sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área,

devendo “aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação” (BRASIL, 2008, p. 18-19).

Na Resolução CNE/CP nº 1/2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, consta que “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 9), enquanto a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV, que trata do Direito à Educação, Artigo 28, Item X, menciona a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, n. p.). Neste sentido, destaca-se que as políticas e legislações sinalizam a importância da formação docente direcionada para a educação especial inclusiva, independentemente das instituições e sistemas de ensino. Segundo Glat e Pletsch (2010), Carneiro (2012), Briant e Oliver (2012), Rosin Pinola e Del Prete (2014) e Bisol e Valentini (2014), as políticas públicas enfatizam a importância dos recursos humanos e da formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar em decorrência do processo de inclusão. Assim, considera-se que a formação de profissionais, principalmente dos docentes, é essencial para a eficácia do processo, e que o despreparo é uma das principais barreiras (GLAT; NOGUEIRA, 2003), além da necessidade de uma formação pedagógica, e não apenas funcional/instrumental (GARCIA, 2013).

Desse modo, destaca-se os seguintes dados do Censo Escolar de 2020: em relação à formação continuada de professores em serviço que atuam na Educação Básica, 5,3% realizaram formação exclusiva de escolarização, 4,5% realizaram formação de escolarização e de atividade complementar, 4,9% realizaram formação de atividade complementar e 58,1% realizaram formação em Atendimento Educacional Especializado, conforme a Figura 3.

Figura 3: Formação Continuada dos Docentes em serviço na Educação Básica



Fonte: Censo Escolar INEP/MEC (2020).

Nesse sentido, constata-se que a formação dos docentes influencia na formação dos estudantes e, por consequência, reflete nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo público da educação especial.

> Então, se faz necessário mudar a concepção vigente sobre "prática" e "teoria". Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia. [...] é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido (GATTI, 2013, p. 55).

Sampaio e Leite (2013, p. 71) sinalizam que "a formação se baseia em experiências, vivências, relações e desafios", não se tratando, somente, de formação inicial e formação continuada, mas, sim, formação permanente, que una teoria e prática. Demo (1995) reconhece o poder e a intensidade do conhecimento e defende a formação permanente, no sentido de que aprender é aprender sempre.

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação

> que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (JESUS; EFFGEN, 2012 *apud* NÓVOA, 1995, p. 25).

Com isso, esta pesquisa direcionou-se à reflexão sobre a atual perspectiva educacional, alicerceada entre saberes, culturas e práticas, conduzindo a uma discussão sobre educação especial na perspectiva inclusiva, formação docente e educação mediada pelas tecnologias digitais.

A formação do professor deve ser direcionada para o desenvolvimento de uma práxis que, a partir da mediação, e fazendo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), realmente possibilite a inclusão dos discentes, contribuindo na consolidação do processo de escolarização. Portanto, Peixoto e Araújo (2012) afirmam que não podemos só defender ou abominar as tecnologias, ainda mais por vivermos na era em que vivemos: mais interessante é o uso inteligente delas.

Heredero (2012) salienta, como exemplo prático para utilização das TICs nas instituições escolares, as plataformas de trabalho colaborativo que possuem ferramentas de comunicação integradas, como chat, e-mail, fórum, agenda ou calendário de atividades, informações sobre o estudante com deficiência, tarefas inclusivas, entre outros recursos. Desse modo, professores, estudantes, familiares ou demais profissionais da escola podem ter seus próprios cenários de trabalho, com conteúdo e atividades didáticas, além de informações importantes do estudante, como avaliação para a aprendizagem, diagnóstico, rendimento, relatórios e atividades desenvolvidas.

Complementando as reflexões de Heredero (2012), as plataformas de comunicação e informação têm três elementos em comum: a) a participação dos indivíduos de maneira ativa é a razão para a existência de muitos novos serviços; b) possibilitam o compartilhamento em ambientes fechados e tecnologia da informação individual, resultando em benefícios para todos; c) comunicação, ou seja, compartilhamento de informações em qualquer formato, em nível pessoal ou coletivo, realizada de maneira simples e fácil.

Como lembram Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 16), a educação somente "é eficaz, em longo prazo, quando, ao olharmos para trás, conseguimos perceber que avançamos, no meio de contradições, desvios e incertezas, atingindo um equilíbrio maior entre nossas ideias". Na educação contemporânea, torna-se um compromisso para com a sociedade proporcionar uma educação que responda às necessidades dos estudantes, para além dos processos de ensino e aprendizagem, "com práticas que respeitem as diferenças, oferecendo o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, mas próprio da realidade e do contexto do aluno"

(MORAN, 1999, p. 2), fundando-se na constituição da identidade do estudante, princípio norteador do AEE, e contribuindo na construção de uma sociedade anticapacitista.

3.1 Fragilidades nos registros pedagógicos

Os registros pedagógicos dos estudantes da educação especial na perspectiva inclusiva, elaborados pelas unidades de ensino que compõem a Secretaria Municipal de Educação de Niterói, estão em consonância com a Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011), apresentando a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói e sofrendo alterações na sua redação, por meio da Portaria nº 14/2014 (NITERÓI, 2014). Dessa maneira, observa-se, somente a partir do Artigo 32, que o texto sofre modificações, enunciando as questões relativas à inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, que podem ser constatadas no *Capítulo III – Do Planejamento, da Avaliação e do Currículo*:

> Art. 32: Os Relatórios Avaliativos dos alunos do Ciclo Infantil, 1˚ e 2˚ Ciclos, deverão registrar os objetivos alcançados e as formas de mediação pedagógica, que favoreceram a construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais, em consonância com o Plano de Trabalho do Ciclo, Plano de Ação Anual, o Projeto Político Pedagógico, os Referenciais Curriculares e a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.
> § 1°: Cabe ao Professor Regente do Grupo de Referência a elaboração do Relatório Avaliativo de cada aluno, que será submetido à apreciação da Equipe do Ciclo.
> § 2º: Os registros avaliativos construídos ao longo do processo, a ficha avaliativa individual e o Relatório Avaliativo servirão de base para a emissão de documentos, em caso de transferência do aluno para outra Unidade de Educação, no decorrer do Ciclo.
> § 3º: Os Relatórios Avaliativos devem fazer parte da pasta do aluno e, em situação de transferência, a sua última versão seguirá em anexo à documentação encaminhada, ficando uma cópia no arquivo da Unidade de Educação.
> § 4º: No que se refere ao Ciclo Infantil a avaliação não terá caráter classificatório nem de promoção ao Ensino Fundamental, mesmo nos casos de alunos com necessidades educacionais especiais (NITERÓI, 2014, n. p.).

Evidencia-se no documento supracitado que neste sistema de ensino é de responsabilidade dos docentes a elaboração dos registros acadêmicos. Assim, emerge a necessidade de análise da documentação que norteia a construção do objeto de pesquisa desta dissertação. Os registros pedagógicos dos discentes apresentam-se entrelaçados ao processo avaliativo na Educação Municipal de Niterói, organizado na Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011), ocorrendo a inserção do *Capítulo IV*, intitulado *Da Educação Especial*, na Portaria nº 14/2014 (NITERÓI, 2014). Destaca-se:

> Art. 38: O processo de avaliação do aluno com NEE será contínuo e periódico, sendo considerado o desempenho do aluno, tanto no Grupo de Referência, como na Sala de Recursos, com a participação de todos os profissionais envolvidos no seu processo de aprendizagem, levando-se em conta as adaptações curriculares necessárias.
> §1˚: Os instrumentos de avaliação deverão levar em consideração as necessidades especiais de cada aluno, sendo elaborados pelo professor do Grupo de Referência, juntamente com o professor da Sala de Recursos, bem como pelo professor de apoio, conforme atendimento ao aluno com NEE.
> §2˚: Ao final de cada período letivo, o aluno com NEE poderá ter ampliada sua permanência por mais um período letivo, de acordo com a indicação da Equipe do Ciclo, do Professor da Sala de Recursos e do Professor de apoio, após apreciação e aprovação do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), a fim de se equalizarem suas oportunidades de aprendizagem.
> §3˚: A permanência do aluno com NEE em cada período letivo do ciclo deverá atender, prioritariamente, aos alunos que apresentam comprometimento intelectual ou deficiências múltiplas (NITERÓI, 2014, n. p.).

Segundo Fischer (2001), respaldado por Foucault, os discursos são sempre carregados de múltiplas interpretações, não podendo aceitar análises superficiais: é necessário entender o sentido "oculto" das coisas.

> [...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão 'vivas' nos discursos (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Diante do exposto na Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011), destaca-se, em primeiro lugar, um capítulo exclusivo para definir as propostas avaliativas direcionadas ao público da educação especial, apresentadas separadamente dos outros itens, visto que no documento existe o *Capítulo III – Do Planejamento, da Avaliação e do Currículo*. Nesta perspectiva, é preciso revisitar o objetivo da educação especial, na qual o ensino é totalmente voltado para estudantes com deficiência. Na educação inclusiva, todos os estudantes, com e sem deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.

A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de estudantes nas instituições de ensino. O objetivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação no processo educativo, e aqui ressalta-se que a diversidade em si não caracteriza uma educação inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidades, mas ela só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento e de participação entre os seus estudantes. Portanto, acredita-se que nos atos normativos as orientações precisam estar "juntas", pois esses documentos refletem como as interlocuções podem favorecer ou obstaculizar a construção de uma cultura inclusiva. Como afirma Leontiev (1978):

> O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 1978, p. 257).

Assim, ao mesmo tempo em que o documento separa um capítulo para este item, o mesmo sinaliza a importância de que o movimento avaliativo seja "contínuo e periódico", convergindo com as orientações da Coordenação de Educação Especial em relação aos relatórios pedagógicos, PEI e portfólios serem revisitados trimestralmente. A orientação causa alguns questionamentos dos docentes das unidades de educação infantil, devido ao fato de os relatórios pedagógicos dos estudantes serem semestrais. Essa situação dificilmente ocorre no Ensino Fundamental I e II, por serem solicitados trimestralmente.

A orientação na elaboração do processo avaliativo acontece em "parceria com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem" dos discentes, sendo necessário acrescentar os próprios discentes e seus responsáveis.

Quando é citado que a avaliação considera o desempenho do estudante, recorda-se do processo avaliativo da escola tradicional, que tem como objetivo medir e quantificar, e não o ensino reflexivo-crítico, valorizando a construção coletiva e uma educação emancipatória. Sendo assim, a rede municipal de Niterói rompe com a BNCC e constrói os seus Referenciais Curriculares (RFC), remetendo à análise de Lino (2019):

> Como já manifestado tanto pela Anfope quanto pelas entidades do campo educacional, a implantação da BNCC nas escolas, assim como ficou marcado no processo de elaboração e discussão, é autoritária e unidimensional uma vez que desprezou as diversidades locais e as regionais e o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo (Anfope, 2017; Anped et al,2018). [...]. Nesse sentido sua implementação não vai estimular a gestão democrática, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo fragilizando a autonomia da comunidade escolar (LINO, 2019, p. 32).

A Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011, n. p.) apresenta uma designação equivocada, ao referir-se a "aluno com necessidade educacional especial (NEE)", lembrando que este documento sofreu alteração em 2014 e precisa ser revisitado, sendo que as atualizações são/serão de extrema importância para auxiliar no processo da educação inclusiva da rede municipal de Educação de Niterói. As terminologias erradas podem contribuir com a discriminação, o estigma e os estereótipos. Conforme Sassaki (2002, p. 7) "o maior problema

decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçadas e perpetuadas". Em consonância com tal perspectiva, Ferreira (2008) afirma que:

> [...] destitui da pessoa sua essência como ser humano, pois suas outras dimensões humanas passam a não importar mais, uma vez que quando se constata (ou se pressupõe) a deficiência, esta condição generaliza-se rapidamente sobre a pessoa e toma seu lugar. Assim, a história e o currículo da pessoa com deficiência são descartados e, com eles, são ignorados e negligenciados seus direitos à voz, a participação e ao desenvolvimento pleno tornando-a cada vez mais vulnerável a toda a sorte de violência e discriminação, mesmo na vida adulta (FERREIRA, 2008, p. 128).

Neste viés, entende-se que a designação "aluno com necessidades especiais " serve para intensificar o processo de exclusão, resumindo o sujeito somente "a uma" das muitas características que o constituem.

Também vale destacar o fragmento: "conforme atendimento ao aluno com NEE", remetendo ao surgimento das instituições especializadas no cuidado das pessoas com deficiência, onde elas eram internadas e permaneciam por toda a sua vida. Essas instituições ofereciam tratamento/atendimento, práticas de reabilitação e até algumas práticas educacionais, mas sempre com objetivo assistencialista.

Quando o documento sugere que, ao final do ano letivo e do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), os estudantes com deficiência – intelectual e múltiplas – possam permanecer por mais um ano letivo, ele reforça a ideia de que a deficiência justifica a retenção, não sendo levado em conta o planejamento, os registros pedagógicos, o PEI e demais informações, com isso diferenciando e excluindo dentro das próprias "diferenças". Por isso, Skliar (2006) enfatiza:

> É necessário dizer que o mesmo processo de diferencialismo tem acontecido com outras diferenças, não mais apenas aquelas diferenças de corpo, de aprendizagem, de língua etc., e sim as raciais, sexuais, etárias, de gênero, de geração, de classe social, etc. Estabelece-se assim um processo de "diferencialismo" que consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas "diferentes" e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa. E é esse diferencialismo o que faz, por exemplo, que a mulher seja considerada o problema na diferença de gênero, que o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou o velho sejam considerados o problema da diferença etária, que o jovem seja o problema na diferença de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua, etc. (SKLIAR, 2006, p. 23-24).

No que tange à ampliação do ano letivo em cada ciclo, recorda-se que a educação municipal de Niterói está organizada em ciclos de aprendizagem, prevendo a ampliação de um

ano letivo apenas ao término de cada ciclo, conforme apresentado na Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011), no *Capítulo I – Da Organização*:

> Art. 1º: Instituir a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói.
> Parágrafo único: A Rede Municipal de Ensino de Niterói, de acordo com o Decreto Nº 9820/2006, é composta por Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche.
> Art. 2º: O Currículo das Unidades Municipais de Educação é pedagogicamente organizado em Ciclos.
> § 1º: Os ciclos, na Rede Municipal de Ensino, são organizados por um conjunto de Períodos Letivos.
> Art. 3º: Os Ciclos nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Ensino serão organizados em:
> I - Educação Infantil, para atendimento de alunos de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, organizada em um único Ciclo, com duração de 6 Períodos Letivos, oferecida nos regimes de horário integral e/ou parcial.
> II - Ensino Fundamental Regular, para atendimento de alunos de 6 a 14 anos de idade, organizado em 4 Ciclos, perfazendo um total de 9 Períodos Letivos, oferecido em regime de horário parcial.
> Art. 4˚: Os Ciclos do Ensino Fundamental Regular serão organizados como se segue:
> I - o 1º Ciclo terá duração de três Períodos Letivos e atenderá alunos de 6, 7, 8 ou 9 anos de idade;
> II - o 2º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 9, 10, 11 ou 12 anos de idade;
> III - o 3º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 11, 12, 13 ou 14 anos de idade;
> IV - o 4º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos a partir de 13 anos de idade, com limite estimado em 16 anos, observados os critérios pedagógicos estabelecidos pela FME (NITERÓI, 2011, n. p.).

Vale ressaltar que a organização da Rede Municipal de Educação em Niterói é em ciclos de aprendizagem, prevendo a estruturação dos grupos de referência (turmas) levando em consideração a faixa etária dos estudantes e, quando necessário, os reagrupando considerando o desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos mesmos. Assim, observa-se que o processo avaliativo é contínuo, deve ser revisitado sistematicamente e acompanhado no decorrer do ciclo com a interlocução de múltiplos atores (direção, pedagogo, docentes e outros). Ao mesmo tempo, é reconhecido que na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), fica estabelecida a:

> VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001, n. p.).

Observa-se que na portaria não consta que a "retenção" precisa estar amparada em um planejamento pedagógico definindo as metas a serem alcançadas no próximo ano letivo, no qual ocorrerá a ampliação do ciclo. Caso contrário, reforçaria uma compreensão distorcida e impregnada pelas concepções de "normalização" dos corpos, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo de escolaridade seria a única garantia das aprendizagens.

> Decididamente a escola não criou o preconceito e a estigmatização, mas suas práticas cotidianas podem referendá-los ou refutá-los. Portanto na caminhada da "diferença" na sociedade e na escola, muitas histórias silenciadas merecem vir à tona, para não se incorrer no equívoco de pensar que a aceitação e o respeito à diversidade são tarefas que dizem respeito, apenas, a elementos técnicos na formação de professores, à existência de recursos humanos e materiais na escola, à solidariedade ou tolerância compulsórias (MAGALHÃES, 2009, p. 44).

No que diz respeito à Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011, n. p.), no Artigo 40, sobre a Terminalidade Específica, afirma-se que está alinhada com a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), Artigo 59, quando informa que "poderá ser emitido Certificado de Terminalidade Específica, para aqueles estudantes que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências". É importante destacar que a emissão desse documento só pode ocorrer após o estudante cursar os nove anos destinados ao Ensino Fundamental, caso contrário abre precedente para que seja expedido a qualquer momento, não sendo oportunizado o processo de escolarização.

Hoffmann (2001, 2009) afirma que o processo avaliativo está centrado nos aspectos educacionais, e não apenas no entendimento imediato dos conteúdos, quando questiona as ideias de terminalidade, de finalização, atribuição de notas ou conceitos e cálculo de médias. Para a autora, a ação avaliativa precisa ser vista como mediações que visem encorajar a reorganização do saber, propiciando ações, movimentos e provocações que gerem uma troca intelectual de conhecimentos entre docentes e estudantes, resultando em um processo reflexivo e desafiador. Os estudantes estão em evolução, em diferentes ritmos e caminhos singulares, e o professor deve estimulá-los a progredir sempre.

Por sua vez, Luckesi (2005), com base no contraponto entre o que caracteriza a avaliação da aprendizagem e a observação das experiências vividas nas nossas escolas, considera que, em vez de avaliação, o que se pratica nas escolas são os exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos estudantes não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação.

Nesse sentido, voltamos a Hoffmann (2001), buscando esclarecer que:

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

Aceitar o Certificado de Terminalidade Específica é pactuar com as concepções avaliativas excludentes que não ressignificam suas práticas pedagógicas. A avaliação para a aprendizagem realizada com esse objetivo indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o estudante aprendeu dos conteúdos abordados. Avalia-se o resultado final, e não o processo. Somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação. Essa forma de mensuração do estudante leva à desvalorização e à redução dos conceitos de avaliar, ocultando importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, desta forma reforçando o capacitismo que desvaloriza e desqualifica o discente público da educação especial, baseando-se no preconceito em relação à sua capacidade corporal e/ou intelectual.

Outrossim, a documentação que respalda a emissão do certificado será "com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelo educando" (NITERÓI, 2011, n. p.). Sendo assim, é de grande relevância lembrar que o histórico escolar nem sempre apresenta a trajetória acadêmica dos discentes, frequentemente discorre apenas sobre o ano letivo anterior e restringe as informações mais amplas sobre o processo de escolarização dos estudantes.

Partindo deste pressuposto, e buscando evitar as situações relatadas anteriormente, a Coordenação de Educação Especial, exercendo sua autonomia, enviou às unidades escolares pertencentes à SME/FME o Ofício Circular nº 03/2016 (NITERÓI, 2016), contendo alguns documentos norteadores que poderiam ser utilizados como referência para elaboração do Plano de Ação, direcionando a construção do planejamento pedagógico dos docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais em relação ao trabalho desenvolvido com os discentes, o Relatório Pedagógico, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), o Relatório Pedagógico e as orientações referentes ao portfólio.

Não obstante, as unidades de ensino da rede municipal de educação de Niterói, ao construírem o portfólio dos estudantes público da educação especial, privilegiam sua entrega no final do ano letivo e/ou ao término do seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II). O documento deve apresentar a trajetória acadêmica dos discentes com profundidade e detalhes. Os impressos são entregues aos responsáveis e devem retornar às escolas no início do próximo ano letivo. Entretanto, evidenciou-se na prática, ao longo dos anos,

que o portfólio não atende aos objetivos propostos, de construir uma trajetória acadêmica dos discentes, em especial no Ensino Fundamental I e II, exceto em algumas unidades de Educação Infantil, nas quais se observa a não fragmentação do processo de escolarização por meio dos registros pedagógicos até o final deste seguimento. Assim, a professora/pesquisadora destaca que as diretrizes não foram construídas coletivamente em uma relação dialógica com os docentes e demais profissionais envolvidos nas ações pedagógicas, mas reforça que as unidades de ensino têm total autonomia em modificar a estrutura dos materiais, buscando conformidade com o contexto em que estão inseridos.

No que diz respeito aos editais de matrícula do município de Niterói, além de solicitar a documentação pessoal dos discentes e de seus responsáveis, o Edital Conjunto SME/FME nº 001/2022 (NITERÓI, 2022) estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói e nas Creches Comunitárias conveniadas ao Programa Criança na Creche, para o ano letivo de 2023. No *Capítulo IV – Efetivação da Matrícula*, consta: "Art. 11 – A matrícula do (a) candidato (a) será efetivada somente mediante a entrega, pelo (a) responsável, dos documentos relacionados no Anexo II - Cópia e original do Histórico Escolar ou protocolo de transferência (a partir do 2º ano do Ensino Fundamental)" (NITERÓI, 2022, n. p.).

Assim, algumas reflexões são pertinentes em relação ao objeto de pesquisa desta dissertação e dialogam com questões que permeiam as relações no cotidiano escolar das unidades municipais de Niterói. A professora/pesquisadora, ao realizar as visitas de acompanhamento no campo de atuação profissional, no decorrer das formações continuadas e na preliminar de pesquisa, deparou-se com recorrentes discursos/concepções dos profissionais que atuam nos espaços escolares: 1) designações equivocadas: alunos especiais, aluno com necessidades educacionais especiais (NEE), "criança com problema"; 2) ao estudante apresentando alguma dificuldade na aprendizagem é solicitada uma avalição médica, antes de realizar uma avaliação pedagógica; 3) a deficiência define os "corpos", descaracterizando/desqualificando e passando a ser sua identificação; 4) existe um questionamento sobre a capacidade de aprendizagem do estudante, antes mesmo de conhecer suas potencialidades; 5) vincula-se o laudo à presença do professor de apoio educacional especializado; 6) as formações continuadas da Coordenação de Educação Especial são direcionadas pelos gestores aos docentes envolvidos no AEE; 7) a retenção/ampliação do ciclo é estruturada na lógica de que o estudante não conseguiu acompanhar o grupo de referência; 8) o questionamento do Certificado de Terminalidade Específica é levantado como uma possibilidade de exclusão, independentemente do seguimento; 9) algumas escolas priorizam o

docente do AEE – professor de apoio educacional especializado ou professor da sala de recursos multifuncionais – para compensar a ausência do regente nos grupos de referência; 10) responsabilidade exclusiva dos docentes do AEE na elaboração do planejamento, adaptação curricular e produção dos materiais pedagógicos; 11) os materiais produzidos em parceria com os docentes e a oficina de tecnologia assistiva/comunicação alternativa, em alguns casos, não acompanham o estudante, ao ser transferido de unidade escolar, precisando haver intervenção da gestora da oficina; 12) os registros pedagógicos (relatórios pedagógicos, PEI e portfólios) retratam o processo de escolarização de um ano letivo e/ou um seguimento, e não de uma trajetória; 13) questionamento sobre a responsabilidade na elaboração dos registros pedagógicos ser somente dos docentes do AEE; 14) dificuldade em compreender que o estudante público da educação especial é de responsabilidade de todos.

Partindo destas colocações, que atravessam a educação especial na perspectiva inclusiva e reverberam nas práticas pedagógicas, a professora/pesquisadora realizou algumas indagações: Como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para romper com as concepções equivocadas e construir uma cultura inclusiva na rede municipal de Niterói? Quais as contribuições das legislações e da Teoria Histórico-Cultural ao revisitar as portarias que organizam a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói? As formações continuadas conseguem atingir o maior quantitativo de docentes, assim possibilitando a efetividade no processo de escolarização do público da educação especial? Os registros acadêmicos dos discentes são construídos em parceria com os diversos partícipes (discentes, gestores, pedagogos, docentes, família e equipe multidisciplinar) da educação inclusiva? A trajetória acadêmica dos estudantes é construída por meio dos registros pedagógicos ou está sendo fragmentada no processo de escolarização? Os registros contribuem para a avaliação formativa dos discentes e, consequentemente, para a garantia da consolidação das aprendizagens? Quando os responsáveis não entregam os registros acadêmicos nas escolas? Como conhecer a trajetória acadêmica com avanços e/ou retrocessos quando o discente não está matriculado na Rede Municipal de Educação de Niterói? Como as tecnologias digitais podem contribuir para a organização, elaboração e construção contínua desses registros pedagógicos? Como podemos pensar em mitigar as questões relativas ao objeto de pesquisa da professora/pesquisadora?

Dessa maneira, objetivando encontrar caminhos e possibilidades, visando mitigar essas demandas, propõe-se (re) pensar, com base na Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, a avaliação da aprendizagem no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, desejando contribuir com as ações anticapacitistas. Assim, busca-se refletir, discutir e construir diretrizes, a partir da formação continuada docente, que contribuam para a

elaboração do registro da trajetória acadêmica dos estudantes, servindo como uma ferramenta contínua de avaliação para a aprendizagem e, nesse contexto, contribuir com o planejamento, buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do portfólio acessível, utilizando a plataforma web colaborativa para compilar e disponibilizar toda a documentação.

3.2 A plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível

Diante do contexto da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como avaliar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes incluídos no sistema regular de ensino? Como as TDICs podem favorecer, por meio das plataformas web a construção do processo avaliativo?

As indagações perpassam pelas reflexões das práticas pedagógicas inclusivas, planejamento, adaptação e/ou flexibilização curricular e dos recursos materiais, visando a complementação e/ou suplementação pedagógica. Dessa forma, dialogar com as concepções avaliativas e, referentes ao desenvolvimento de ensino aprendizagem, direcionados ao processo de escolarização mais dinâmico, efetivo, vislumbrando a construção da autonomia/ independência e, assim corroborando com o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes público da educação especial. Diversos autores debruçam sobre a temática da Avaliação, bem como Perrenoud (1999,2000); Hadji (2001), Hoffman (2001,2012) e Luckesi (2001,2005,2011). Segundo Freire (1978, p. 47) “ o homem, como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”.

Segundo Hoffman (2005,2007) e Luckesi (1997) a avaliação é concebida como um processo de mediação pedagógica e formativo da dinâmica escolar, com a intencionalidade de construção de práticas pedagógicas que propiciem o acompanhamento contínuo dos discentes. A avaliação para a aprendizagem na perspectiva inclusiva é um processo contínuo e contextualizado, no qual a referência deve ser a trajetória individual e/ou coletiva do estudante, sem que haja classificações ou comparações. Isso porque a educação inclusiva parte do pressuposto de que cada pessoa tem sua singularidade ao acessar, produzir e expressar o conhecimento. Por essa razão, a avaliação para a aprendizagem demanda do planejamento, adoção de estratégias e ferramentas diversificadas, considerando as especificidades de cada estudante.

Discutir a Avaliação seja classificatória, diagnóstica, somativa, mediadora, formativa, operacional, contínua, descritiva, dialética, dentre muitas outras é impregnar-se de diversos adjetivos, nomenclaturas, significados, estratégias, ferramentas e concepções.

Segundo Luckesi (2011), define avaliação como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão” (p. 264), o autor sugere que é necessário realizar uma investigação com a intencionalidade de redirecionar a rota da ação educativa, caso necessário. O docente precisa apropriar-se de dados do processo de aprendizagem dos estudantes e ao mesmo tempo, estar em constante análise crítica das suas práticas pedagógicas, buscando realizar intervenções que contribuam com o processo de escolarização dos estudantes.

Neste viés, Perrenoud (1999) enfatiza que ““não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão”, logo a avaliação precisa “auxiliar e orientar os educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos” (BRASIL, 2003, p. 21).

Nesse sentido, Hernandez (2000) enfatiza a forma de avaliar para poder “levar adiante uma avaliação da aprendizagem que pudesse dar conta e estar em consonância com as finalidades educativas” (p. 163-164). Isso significa afirmar a valorização do processo evolutivo de ensino e da aprendizagem, permitindo que os docentes, estudantes e responsáveis tenham clareza da sua aprendizagem e o que necessitam aprender, enfim, construção da sua trajetória acadêmica.

Corroborando com esta perspectiva, Luckesi acrescenta a importância de o docente “acolher a realidade como ela é”, buscando acolher, construir vínculo, conhecer a realidade, realizando entrevistas e despindo-se de qualquer julgamento que possa impedir o processo de investigação e/ou contribua com ações excludentes e capacitistas. Para Cipriano Luckesi (2011) “no caso do ensino aprendizagem na escola, (incluir) significa tomar o educando que apresenta alguma defasagem ou alguma diferença, acolhê-lo nesse estado em que se encontra, tomar ciência do impasse que está vivendo e oferecer-lhe suporte para que possa ultrapassá-lo” (p.199). É importante destacar que ‘ultrapassá-lo” não significa “normalização dos corpos” e sim, eliminar as barreiras atitudinais que possam contribuir com as ações anticapacitistas. Convergindo com estas concepções, Hoffman sinaliza:

> Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, a melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem (HOFFMANN, ????).

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresenta o conceito de avaliação como um processo dinâmico, processual e formativo

devendo considerar tanto o conhecimento prévio, o momento atual de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Portanto, conhecer as habilidades, potencialidades e investir nos saberes e nas as competências a serem desenvolvidas. Nesta perspectiva Moran (2015) acrescenta:

> A Educação no sentido mais amplo é aprender - e ajudar a que outros aprendam pela comunicação e compartilhamento - a construir histórias de vida, que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir como pessoas, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos (MORAN, 2015, p. 30).

Esta afirmação nos conduz a Teoria Histórico Cultural elaborada por Vygotsky, com o delineamento do conceito de zona de desenvolvimento proximal, onde Marques (2001) explica que "envolve os níveis de 'desenvolvimento real' e de 'desenvolvimento proximal" (p.86). Conforme Vygotsky o nível de desenvolvimento real ou efetivo refere-se ao desenvolvimento das funções mentais da criança já estabelecidos, que reflete sua autonomia. Enquanto o nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que a criança é capaz de realizar com ajuda (VYGOTSKY, 2006 apud VALENTIN, 2011, p.25).

Vygotsky também direcionou suas pesquisas acerca do ensino, aprendizagem, avaliação e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Destacando que o estudante com deficiência aprende e seu processo de desenvolvimento apresenta singularidades.

Segundo Marques (2001) Vygotsky ressalta que os docentes precisam considerar no processo avaliativo as habilidades, potencialidades e, assim criar condições pedagógicas adequadas. Não sendo admitido o foco nas limitações, mas valorizando a centralidade do processo de escolarização nos caminhos e possibilidades do público da educação especial na consolidação da aprendizagem.

> A partir da compensação que as interações sociais lhe possibilitam, a pessoa com deficiência é concebida como "sujeito de mundo", olhada a partir de suas potencialidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca (VYGOTSKY, 1993 *apud* MARQUES, 2001, p. 90).

Nesta perspectiva é preciso estar atento para algumas armadilhas:

> Por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do

> conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características não convencionais, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 54).

Desse modo, toda aprendizagem implica em mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme a LDB nº 9.394/96, onde os aspectos qualitativos precisam estar sobrepostos aos quantitativos. A lei orienta que o processo avaliativo deve ser diagnóstico, acumulativo, contínuo, sistemático, orientado, cooperativo, portanto, objetivando a aprendizagem significativa. Segundo Grillo e Lima (2003), "a avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo".

Retomando o conceito de avaliação posto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008), devendo ser um processo dinâmico, processual e formativo.

> A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008, p. 11).

Perrenoud (1999) propõe considerar "como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino" (p. 78).

Segundo Lunt (1995) a avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal estabelecida entre docente e o estudante, com enfoque no processo, objetivando o conhecimento das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, as quais possibilitem o conhecimento de informações mais precisas que ofereçam sugestões para o ensino (apud OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 53).

Complementando este discurso, Hadji (2001) afirma:

> A avaliação formativa tem por compromisso a coleta de informações que evelam dados importantes para a compreensão do funcionamento cognitivo do aprendiz, diante de tarefas e atividades propostas, tendo por baliza spectos relevantes do conhecimento, esclarecidos e enunciados nos objetivos de ensino (Hadji, 2001 apud Correa, 2009, p. 51).

Corroborando com esta afirmação, Perrenoud (1999) acrescenta:

> Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização de horários, de organização dos grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Vale ressaltar, a importância da conscientização e ampliação as discussões, nas formações docentes, no que tange ao processo de avaliação para a aprendizagem dos estudantes público da educação especial, na rede regular. Os questionamentos estão presentes desde a formação inicial dos docentes, permeando todo o percurso profissional e necessitando ancorando-se na investigação e compreensão de elementos do desenvolvimento da aprendizagem do público da educação especial que precisam ser observados e registrados. Como ocorre a aprendizagem? Como o público da Educação Especial aprende? Qual a importância da avaliação no processo de ensino aprendizagem?

Assim, Hoffman (2001) convida para a seguinte reflexão:

> Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais (HOFFMAN, 2001, p. 17).

Conforme a conceituação apresentada, observa-se que no contexto da Educação Especial na perspectiva Inclusiva a avaliação para a aprendizagem dinâmica, processual e formativa é uma das concepções mais apropriadas, uma vez que visa contribuir para o processo de ensino aprendizagem e atendem as especificidades do seu público.

Segundo Valentin (2011):

> E, nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, elemento fundamental na prática pedagógica, vem desempenhar um papel importante, já que pode oferecer dados que informem a necessidade de apoio e todas as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que a escola faça os ajustes necessários para garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno (VALENTIN, 2011, p. 25-26).

Partindo desse pressuposto a avaliação tem como objetivo principal promover a aprendizagem e “deve servir para apontar caminhos e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência” (OLIVEIRA; PLETSCH, 2016, p. 3).

Assim, acrescido das legislações vigentes, bem como das pesquisas bibliográficas, direciona-se o presente estudo a avaliação formativa, apresentando-se como uma possibilidade de viabilizar o processo de ensino aprendizagem neste contexto educacional, por favorecer o conhecimento/reflexões das informações para os atores envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentindo, sendo ratificada na Educação Municipal de Niterói, por meio da Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011), no Capítulo IV intitulado Da Educação Especial, destaca-se:

> Art. 38: O processo de avaliação do aluno com NEE será contínuo e periódico, sendo considerado o desempenho do aluno, tanto no Grupo de Referência, como na Sala de Recursos, com a participação de todos os profissionais envolvidos no seu processo de aprendizagem, levando-se em conta as adaptações curriculares necessárias.
> §1˚: Os instrumentos de avaliação deverão levar em consideração as necessidades especiais de cada aluno, sendo elaborados pelo professor do Grupo de Referência, juntamente com o professor da Sala de Recursos, bem como pelo professor de apoio, conforme atendimento ao aluno com NEE.
> §2˚: Ao final de cada período letivo, o aluno com NEE poderá ter ampliada sua permanência por mais um período letivo, de acordo com a indicação da Equipe do Ciclo, do Professor da Sala de Recursos e do Professor de apoio, após apreciação e aprovação do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), a fim de se equalizarem suas oportunidades de aprendizagem (NITERÓI, 2011).

Nessa perspectiva compreende-se a necessidade de a avaliação para a aprendizagem ser contínua, processual e, portanto, formativa. E uma das formas de realizar uma avaliação para a aprendizagem que atenda estas especificidades é a utilização de portfólios avaliativos, uma vez que estas ferramentas permitem ao docente observar os estudantes, suas capacidades e o desenvolvimento de suas competências (ALVARENGA, 2001 apud RAIZER, 2007, p. 58).

Neste contexto, a elaboração da avaliação para a aprendizagem, por meio do portfólio em coparticipação dos docentes, estudantes e familiares na coleta e/ou seleção das produções dos anos ano letivos e da vida, do estudante público da educação especial, é urgente e foram agravadas no contexto pandêmico. Esses materiais podem ser organizados e apresentados em plataforma web, devendo ser (re) construído, (re) visitado, (re) direcionando e primordialmente corroborando na ressignificação das estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Perrenoud (1999) “ avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua” (p. 79).

Shores e Grace (2001) “definem o portfólio como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p. 43).

Inicialmente, como um contador de histórias o portfólio é uma testemunha da ação pedagógica, o registro de como o trabalho ocorreu, a memória de uma mesma proposta desenvolvida em diferentes momentos (SMOLE, 1996 apud POSSOLI e GUBERT, 2014).

Ampliando a compreensão sobre a questão Hoffman sinaliza que o portfólio "precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante (2001, p. 133).

Hernandez (1998) compreende o portfólio como um "continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências de conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo" (p. 10). Segundo Foucault (1999):

> [...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (Foucault, 1999, p. 25).

Destaca-se que o portfólio é uma documentação organizada visando ao crescimento do educando, pois registra conhecimentos construídos e processos importantes no complexo ato de aprender e ensinar. (CAMPBELL 1996, apud POSSOLI e GUBERT, 2014).

A autora Vilas Boas (2001), apresenta o portfólio ou pasta avaliativa como sendo uma ferramenta eficaz para realização de uma avaliação formativa. Por reunir as produções dos estudantes e professores, para que, eles próprios e outros partícipes tomem ciência dos seus esforços, seus avanços e suas necessidades em uma determinada área. Acrescentando suas afirmações Vilas Boas (2004) " o portfólio é uma coleção de atividades, realizada em certo período de tempo e com um propósito determinado. ") o portfólio é uma coleção de atividades, realizada em certo período de tempo e com um propósito determinado" (p. 38).

Nesse sentido, Sá-Chavez (2000) valoriza a construção do portfólio reflexivo como uma ferramenta de diálogo entre docentes, estudantes e responsáveis, não sendo elaborado apenas ao término de cada período para fins avaliativos. Como diz Larrosa (2002): " Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco" (p. 21).

Partindo desse pressuposto Shores e Grace (2001) defendem:

> [...] a avaliação baseada em portfólios, porque estes concentram a atenção de todos (educando, professores e familiares); encorajam um trabalho centrado na

> aprendizagem e no desenvolvimento da criança; e ainda, possibilitam aos alunos e aos professores refletirem sobre suas próprias ações (SHORES; GRACE, 2001, p. 87 apud RAIZER, 2007, p. 13).

Lembrando que o portfólio pode ser utilizado em diferentes áreas, disciplinas e níveis de escolaridade. Possoli e Guber (2014) afirmam:

> [...] no que se refere à trabalhos ou produções escolares, de uma turma, disciplina ou aluno, o portfólio é um repositório que agrupa amostras de atividades e de construções, individuais e coletivas, construídas pelos alunos com as devidas anotações dos professores sobre os documentos em questão. Trata-se de uma ferramenta versátil que pode ser utilizada desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio e até mesmo na Educação Superior (POSSOLI; GUBER, 2014, p. 371).

Portanto, Sá-Chaves (2000) concebe o portfólio como uma ferramenta de incentivo ao pensamento reflexivo, facilitador para compilação dos documentos, indispensável na dinâmica de registrar e estruturar as estratégias pedagógicas e a própria aprendizagem. Ele apresenta-se como uma possibilidade de autorreflexão de todos os atores envolvidos. Permite ao estudante conhecer suas habilidades, refletir suas potencialidades e não ser apenas um espectador da sua trajetória acadêmica. Em relação ao docente permite repensar suas práticas, seu planejamento, sua metodologia, suas concepções, oportunizando o rompimento com práticas avaliativas classificadoras do processo de ensino-aprendizagem:

> Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes; estimular o processo de enriquecimento conceptual; estruturar a organização conceptual ao nível individual; fundamentar os processos de reflexão para a ação; garantir mecanismo de aprofundamento conceptual continuado; estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa; contribuir para a construção personalizada do conhecimento; permitir a regulação em tempo útil de conflitos, garantindo o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade (SÁ-CHAVEZ, 2000, p. 10).

De acordo com Gardner (1994), o portfólio pode ser um elemento de autorreflexão, propiciando um compromisso dos estudantes com as atividades escolares significativas, visando a transformação de suas realidades.

> É imprescindível, portanto, considerar o processo, avaliar os avanços do aluno no decorrer do percurso, as suas dificuldades, bem como aquilo que lhe será útil, funcional, que possa oportunizar o desenvolvimento necessário à sua autonomia, melhorando sua qualidade de vida em todos os ambientes (CIVIDINI, 2014, p. 8).

O portfólio, além de selecionar e organizar evidências de aprendizagem, pode oportunizar reflexões sobre os reais objetivos de suas aprendizagens, quais alcançados e novas rotas para o êxito de outros.

> O portfólio é mais do que uma mera ferramenta a subsidiar a avaliação da aprendizagem. Na verdade, ele é também um espaço para registrar a vida de crianças. Vidas a serem acompanhadas e desveladas, analisadas e compreendidas por professores e pais, bem como pelas próprias crianças, que nele se encontram e por meio dele trocam informações, compartilham sonhos, tecem esperanças (MAGALHÃES; SOUZA, 2013, p. 24591).

Lembrando que as formações continuadas que ocorrem anualmente, com os docentes e demais profissionais das unidades de ensino, do Sistema Municipal de Niterói, precisam ser (re)pensadas e (re)organizadas pela Coordenação de Educação Especial, a partir dos documentos vigentes, no que tange a elaboração dos portfólios acessíveis, desde o início do ano letivo, objetivando a construção, discussão, análise e reflexão do processo de ensino aprendizagem, convergindo com a proposta de uma avaliação formativa, portanto contínua e periódica como mencionado na Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011). A partir dessas formações, documentos e compartilhamento de experiências, construir coletivamente as diretrizes. Como diz Larrosa:

> [...] é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disto, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem pré-dizer (LARROSA, 2002. p. 9).

Portanto, os documentos norteadores da Coordenação de Educação Especial, direcionadas as unidades de ensino do Município de Niterói, preveem na elaboração do portfólio impresso, com orientações de elaboração, observações e materiais que podem continuar sendo inseridos e acrescido de outros que possibilitem novos direcionamentos, bem como, as orientações de elaboração do Portfólio (Anexo 2) , elaboração dos relatórios (Anexo 3), ficha de identificação do estudante público da educação especial para inserir no portfólio (Anexo 4) , orientações para construção do PEI (Anexo 5), dentre outras, são imprescindíveis para constarem no portfólio acessível, por meio deles será possível no decorrer dos anos entender os parâmetros utilizados no processo avaliativo dos estudantes com deficiência , TEA, altas habilidades ou superdotação.

Os documentos sugeridos para inserir no Portfólio, da Rede Municipal de Educação de Niterói SME/FME, são os seguintes:

- Ficha de identificação do estudante público da educação especial para inserir no portfólio;
- Ficha de Encaminhamento do estudante pelo professor regente para iniciar a avaliação;
- Ficha da Entrevista com o responsável (anamnese);
- Termo de Compromisso dos Responsáveis;
- Termo de Autorização dos Responsáveis para realizar Higiene e Locomoção dos estudantes;
- Termo de Autorização de Imagem;
- Ficha de Acompanhamento das reuniões com os responsáveis;
- Protocolo de Indicadores de Gravidade do Desenvolvimento e de Necessidade de Suporte;
- Ficha de Encaminhamento para o Posto de Saúde;
- Ficha de Recibo para as Instituições dos Atendimentos Médicos e Clínico Terapêuticos;
- Ficha de Registro de Atendimentos Médicos e Clínico Terapêuticos (preenchido pela instituição de saúde com dias, horários e especialidades e/ou setores que atendem o estudante);
- Inventário de Habilidades;
- Ficha de coleta de dados para avaliar o estudante e construir o Plano de AEE;
- Ficha de Organização do trabalho educacional especializado e da Sala de Recursos;
- Plano de Trabalho do Atendimento Educacional Especializado;
- Plano Educacional Especializado – PEI (quando houver necessidade);
- Ficha de Contribuições Pedagógicas dos Regentes para o processo ensino aprendizagem do estudante;
- Relatório Pedagógico do aluno no Sistema de Gestão Escolar;
- Relatório Pedagógico do aluno (sala de recursos, professor de apoio educacional especializado e professor regente);
- Atividades com os objetivos e o relato de como ocorreu;
- Registros fotográficos, desenhos, registros impressos e outros.

Mediante as discussões, análises e reflexões realizadas, no que tange, ao processo de ensino aprendizagem, a avaliação, apresentação dos documentos, conforme o Quadro 6, que atualmente compõe o portfólio impresso e suas possíveis contribuições na construção da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, a professora/ pesquisadora deparou-se com o seguinte questionamento: Como a plataforma web colaborativa pode contribuir na construção do portfólio acessível?

Pensando além da elaboração desse documento, os docentes na atualidade deparam-se com inúmeros desafios ao definirem processo de ensino aprendizagem na era digital, torna-se urgente o alinhamento entre ensino e currículo com o conhecer e determinar a função que a tecnologia pode desempenhar enquanto estratégia para favorecer o pensamento e a aprendizagem (DOYLE et al., 2016; COSTA et al., 2018). As unidades de ensino estão sendo desafiadas a procurar caminhos de se apropriarem dessas demandas (LITTLE-WIENERT; MAZZIOTTI, 2018).

Os avanços tecnológicos, como o uso de dispositivos móveis, redes sociais, plataformas web, que são conhecidas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) que compreendem as tecnologias que englobam recursos como computadores, tablets, mídias, smartphones, quadros interativos, aplicativos e outros recursos digitais que permitem a interação, compartilhamento, registros, edição de vídeos e imagens, troca de arquivos, entre outros. Assim, podem contribuir no processo ensino aprendizagem e, ao longo das últimas décadas, e tem alterado as formas de trabalho, a comunicação e as relações humanas. Moran enfatiza o seu papel dizendo:

> [...] precisamos de mediadores, de pessoas que saibam escolher o que é mais importante para cada um de nós em todas as áreas da nossa vida, que garimpem o essencial, que nos orientem sobre as suas consequências, que traduzam os dados técnicos em linguagem acessível e contextualizada (MORAN, 1997, p. 151).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, a competência número 5 propõe que, durante a educação básica, o sujeito seja desenvolvido para compreender, utilizar e criar as TDICs de forma “crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2017).

Assim, na era da informação o processo de ensino aprendizagem exige mudanças de paradigmas. Valoriza-se a utilização das tecnologias que auxilie a aprendizagem, conduzindo a transformar informação em conhecimento, permitindo aperfeiçoar o pensamento reflexivo

como instrumento de emancipação humana. Desse modo, "o processo de conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios" (ASSMANN, 2000, p. 11).

O docente passa na era da informação a assumir um papel de mediador e instigador do conhecimento, devendo contribuir na formação humana e ético-social.

As plataformas digitais e/ou web como são conhecidas apresentam inúmeras possibilidades de acessos rápidos as informações. Segundo Silva et al. (2003) afirma que o leitor na web, não realiza o ato de ler da mesma maneira que ocorre com os livros, revistas e materiais impressos. O usuário com um clique acessa diversas informações, sendo preferencialmente por textos com parágrafos curtos, acessos rápidos e assertivos. Contudo, "essa nova forma de aprender envolve tipos específicos de percepção e de cognição do sujeito, demandando, por isso mesmo, a superação de formas tradicionais de aprendizagem pela recuperação, reinserção e dinamização das dimensões interativa e lúdica do processo" (SILVA et al., 2003, p. 50).

Figura 4: Tabela periódica de *apps* e plataformas para estudantes e docentes



Fonte: Gomes e Oviedov (2021).

Partindo desse pressuposto, o portfólio acessível, por meio da plataforma web gratuita, passa a ser um documento dinâmico, com possibilidade de se construir diversos links de acessos, como apresenta a Figura 4, também sendo possível definir as pessoas que poderão ter permissão de acesso, podendo ocorrer por meio de compartilhamento de link e/ou Qr-code.

Monteiro define página como uma unidade de fluxo e refere-se a texto eletrônico como hipertexto, caracterizando-o como sendo desprovido de tangibilidade, porém constituído de uma maneira que altera o conceito de acervo e, sobretudo da relação de leitura e apropriação do conhecimento. Com isso, a informação é apresentada de maneira não linear. Esse formato de texto diferencia-se do texto impresso, devido "no hipertexto a informação encontra-se, de fato, armazenada em uma rede de nós conectados por ligações, podendo ser nós que contêm gráficos, textos, sons e imagens, os chamados documentos hipermídios" (Monteiro, 2000, p. 29). No texto impresso, ocorre uma sequência linear apresentando-se dividia em linhas, páginas e imagens fixas. Para Fonseca (2000, p. 61), o hipertexto é "base da navegação como a nova forma de leitura e escrita, é regido pelo princípio da não-linearidade, podendo ser comparável a um grande mapa nunca passível de ser totalmente desdobrado, podendo ser explorado somente através de pedaços minúsculos".

Moysés, Geraldi e Collares (2002) falam que é preciso aventurar-se no conhecimento, concebendo como um ato que propicia o reencontro do conhecimento com o próprio sujeito, onde aprende-se a olhar, vislumbrar que o grande desafio do conhecimento é compreender que tudo pode ser desmontado, retomado, substituído e ressignificado. Pellanda (2000), citando Maturana, Varela e Lévy, enfatiza que o conhecimento não pode ser uma ação de cópia e cola. É necessário que cada um construa a sua trajetória a partir de suas experiências e aprendizagens significativas.

Dessa forma, na sociedade da informação não há espaço para atos solitários, isolados, portanto, todas as ações serão coletivas. Segundo Cruz (2008) “Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. Logo, todo ato singular se coletiviza, e todo ato coletivo se singulariza” (p. 1035). Verdadeiramente, o processo educativo é uma produção singular a partir de múltiplos referenciais.

A plataforma web possibilita a construção do portfólio acessível, podendo ser facilitadora da interação com o conteúdo, bem como seguindo as regras de acessibilidade.

> A acessibilidade consiste na facilidade de acesso e de uso de ambientes, produtos e serviços por qualquer pessoa e em diferentes contextos. Envolve o Design Inclusivo, oferta de um leque variado de produtos e serviços que cubram as necessidades de diferentes populações (incluindo produtos e serviços de apoio), adaptação, meios alternativos de informação, comunicação, mobilidade e manipulação (GODINHO, 2010).

Atualmente existem diversos sistema de apoio que auxiliam os estudantes público da educação especial na construção de sua autonomia e independência através de diversas plataforma projetadas para atender suas necessidades específicas.

Segundo Condorcet (2006), a consideração do termo acessibilidade não poderá ser ditada por meras razões da solidariedade, mas, sobretudo, por uma concepção de sociedade que incluí eliminando as barreiras atitudinais, onde todos deverão participar, com equidade, direito de igualdade e de acordo com as suas próprias características.

Nessa perspectiva é importante ressaltar que existem sistemas que podem ser utilizados como ferramentas de apoio no acesso a plataforma web. Ressalta-se que as ferramentas não estão disponíveis de forma gratuita, entretanto, precisa-se de políticas públicas que possam prever a sua aquisição. Os Quadros 6 e 7, a seguir, apresentam algumas ferramentas de acesso.

Quadro 6: Ferramentas de apoio para acesso a qualquer aplicação no computador

FERRAMENTA	PROPÓSITO
Sintetizador de voz	Uma simulação gerada por computador do discurso humano.
Programa de varrimento	Percorre todas as opções do programa até receber o input do utilizador, denotando assim a intenção do utilizador em executar a opção em foco no momento em que o input é recebido.
Ampliadores de texto	Permite o aumento do tamanho do texto de forma a facilitar a leitura do mesmo, sendo mais utilizado por pessoas com visão reduzida.
Ratos adaptáveis	Existindo uma grande variedade de alternativas aos ratos convencionais, como o joystick ou apontador de cabeça, que permitem a emulação de todas as funcionalidades de um rato.

Fonte: Autoral (2023).

Destaca-se que as ferramentas apresentadas no quadro anterior representam uma parcela da infinidade de materiais de apoio para aplicação em computadores, bem como os apresentados no quadro a seguir:

Quadro 7: Ferramentas para pessoas com mobilidade reduzida que permitem acesso ao computador sem a necessidade de utilização dos membros superiores

FERRAMENTA	PROPÓSITO
Magic Eye e PT PC Eye Go	Destinado a pessoas que se encontram impossibilitadas de utilizar o teclado ou o rato, é uma solução que permite, através de movimentos do olhar, controlar o cursor do rato, possibilitando a utilização de qualquer aplicação de um computador através de uma câmara de vídeo de alto desempenho que analisa os movimentos dos olhos e desloca o

	rato para a posição do ecrã onde estes se foquem. É uma alternativa ao Magic Key, sendo aconselhado quando o utilizador não tem um bom controlo dos movimentos da cabeça (Fundação Telecom, 2013).
Magic Key	Tem a mesma funcionalidade que o sistema Magic Eye, a diferença é que o utilizador consegue controlar o cursor do computador através de pequenos movimentos com a cabeça capturados através do webcam, permitindo ao utilizador aceder a maioria das funcionalidades de um computador normal (MagicEye, 2011).
Magic Keyboard	É um sistema destinado a pessoas que não consigam utilizar os membros superiores, que complementa o Magic Key e Magic Eye. Este sistema apresenta teclados dinâmicos para responder às diversas necessidades do utilizador, sendo possível a configuração dos mesmos. As suas funcionalidades contam com escrita inteligente, leitura de textos em português e controlo ambiental através de infravermelhos ou radiofrequências.

Fonte: Autoral (2022).

Com o crescente investimento nas tecnologias digitais que podem ser utilizados pelos estudantes com deficiência, encontrando-se disponíveis na web, por meio de aplicativos gratuitos, visando atender as demandas da acessibilidade, sendo facilmente compartilhados e atualizados de forma colaborativa. No quadro a seguir, destacam-se alguns deles:

Quadro 8: Aplicativos para acessibilidade: tecnologia a serviço da independência

NOME DO APLICATIVO	DEFINIÇÃO	LINK/ACESSO
Guiaderodas acessibilidade 	É um guia colaborativo destinado a avaliação e consulta de lugares acessíveis para pessoas com dificuldade de locomoção. Através de uma avaliação de no máximo 30 segundos e com uma abordagem jovem e otimista, o Guiaderodas tem como objetivo promover a importância do tema e estimular todas as pessoas, com dificuldade de locomoção ou não, a avaliar a acessibilidade de diversos estabelecimentos. Entendemos que uma ideia quando é boa, é boa para todos.	https://play-lh.googleusercontent.com/oFXh46ti3COAhr_AaYeZvKErw8J1cEyX5NPe0ZbpBjq8XqSxffDFe590Xiorse1tCvk=w240-h480-rw
WhatsCine 	Torna o cinema acessível porque permite que as pessoas cegas escutem a audiodescrição do filme sem interferir com o áudio de outros espectadores. Permite aos surdos ver legendas e linguagem gestual através de óculos especiais, ou em seu smartphone. Graças a esta possibilidade, é incentivada a inclusão, o lazer compartilhado e o acesso para todos para a igualdade de cultura. O aplicativo também permite a transmissão de publicidade interativa pela sala, facilitando a promoção de futuros filmes e ofertas especiais relacionadas à sala e/ou seus patrocinadores. Agora também para televisão ou elementos audiovisuais na internet**.**	https://play-lh.googleusercontent.com/E_oS5ZMTI1tT_yKg8lBiSthU4BaqNkge9oePBBwVUnKndXLN8uDpCOo7-AQrYNsQKg=w240-h480-rw
Spread Signs	É um o maior dicionário de Línguas Gestuais do Mundo, com mais de duzentos mil gestos! Digitando uma palavra, é possível ver a tradução em 26 idiomas de sinais. Inclui	https://play-lh.googleusercontent.com/l98xKDa_QvQeU8pX4oj714c

	a Língua Gestual Alemã, Americana, Austríaca, Brasileira, Bielorussa, Búlgara, Checa, Chinesa, Espanhola, Estoniana, Francesa, Indiana, Inglesa, Islandesa, Italiana, Japonesa, Letã, Lituana, Polaca, Portuguesa, Romena, Russa, Sueca, Turca, Ucraniana e Gestuno (Língua de Sinais Internacional).	J678bJ6W0wFJXPOinXt_C2isvrV0tmnQd4tgz4OADwvA=w240-h480-rw
Hand Talk Tradutor para Libras 	É um tradutor de bolso que é usado como um recurso de tradução para Libras, estreitando laços entre surdos e ouvintes. O aplicativo conta com a ajuda do Hugo, que além de traduzir conteúdos para Língua de Sinais. Hugo também está presente em uma sessão educativa chamada Hugo Ensina, com uma série de vídeos que ensinam crianças e adultos expressões e sinais em Libras. Muito mais do que um tradutor, o Hugo está aproximando pessoas através da tecnologia e da comunicação, sendo usado nos mais diversos ambientes.	https://play-lh.googleusercontent.com/PYxncjoTS-ait-Ode_4cIirtDQt4u3uWCTaHVc5qDipSaLDPH1yJLbCpPiuc2Sz4RQ=w240-h480-rw
Biomob+	Mapeia as cidades e traz avaliações de restaurantes, bares, teatros, hotéis, praças, museus e tantos outros lugares no quesito de acessibilidade. Nesta versão você encontrará mais de 1.000 endereços avaliados. Agora você saberá onde há rampas, cardápios em braile, banheiros adaptados, intérpretes de LIBRAS, vagas exclusivas de idosos e outros itens importantes. O usuário também pode fazer sua própria avaliação e fotos, auxiliando aos demais usuários de forma colaborativa.	https://play-lh.googleusercontent.com/NWLKOpfcHVM3i3pkQLq7UmweobuaQtMl6KxsdaCFT3Ap5RM3A6-shldCi-UyeoKQL1Dw=w240-h480-rw
Cittamobi Acessibilidade	Com o CittaMobi Acessibilidade é fácil se programar, seja para ir para o trabalho, para casa ou para a balada, saiba em tempo real a que horas seu ônibus vai chegar. Com o CittaMobi Acessibilidade você pode consultar a Previsão de Chegada de seu ônibus em TEMPO REAL. Com apenas um toque visualize em quanto tempo seu ônibus estará no seu ponto de preferência. Não é estimativa, é previsão baseado na localização atual do ônibus.	https://play-lh.googleusercontent.com/z3ew0aMzI5AUweiSExvo9eCMbRBAeaXO_VInPOCwOZHXuM6Lj190eB1iheHeMLhUAOTV=w240-h480-rw
Wheelmap	É um mapa online, em todo o mundo, para encontrar e marcar lugares acessíveis para cadeiras de rodas, desenvolvidos pela ONG alemã chamada Sozialhelden e.V. Qualquer um pode encontrar e adicionar lugares públicos ao mapa e avaliá-los de acordo com um sistema de semáforo simples. O mapa, baseado em OpenStreetMap, foi criado em 2010 por uma equipe em torno do empreendedor social Raul Krauthausen para ajudar as pessoas que usam cadeiras de rodas a planejar seus dias com mais facilidade.	https://play-lh.googleusercontent.com/UiwJ_I6e0YOKtQRLUba3bhWMTOac58e6MDimJNUzzX0XPfycBFWu_ivp86PFGgBs1w=w240-h480-rw
Be My Eyes	É um aplicativo para uma pessoa cega que precisa de ajuda remotamente através de uma conexão de vídeo ao vivo. Os usuários cegos podem solicitar ajuda de uma pessoa com visão e os usuários com visão serão chamados	https://play-lh.googleusercontent.com/1xTO2ugyjo0W9pmrm7wBnAFmNYzlFILXioST9cwZ5Ro

	por ajuda. Assim que o primeiro usuário avisado aceita a solicitação de uma conexão de áudio-video ao vivo, ele será configurado entre os dois e o usuário avisado para dizer à pessoa cega o que ele vê quando o usuário cego aponta seu telefone para algo usando a câmera frontal	YiBZifga2ArqCfXSXTwPxA=s48-rw
Enable Viacam 	É um programa para PC e um aplicativo para dispositivos móveis para o controle do cursor no mouse através dos movimentos da cabeça. Depois de instalado será preciso calibrar a sensibilidade do reconhecimento facial. Através do programa o usuário poderá controlar completamente o cursor do mouse, habilitar o teclado virtual padrão do sistema, posicionar a barra de rolagem da tela, abrir e fechar programas. A sensibilidade dos movimentos pode ser ajustada conforme a necessidade e redefinida sempre que for necessário.	https://eviacam.crea-si.com/images/viacam_cam2.png
Let Me Talk 	Um aplicativo grátis de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que apoia a comunicação em todas as áreas da vida e assim fornece uma voz a quem usá-lo. LetMeTalk permite alinhar imagens de forma que o seu conjunto consista em frases com significado. A base de dados do LetMeTalk contém mais de 9000 imagens fáceis de compreender. Adicionalmente, é possível incluir outras imagens a partir do dispositivo, ou tirar fotografias com a máquina fotográfica incorporada do tablet.	https://apps.apple.com/br/developer/appnotize-ug-haftungsbeschraenkt/id919990137

Fonte: Autoral (2022).

Acessibilidade consiste em oferecer possibilidades de transpor as barreiras que existem na sociedade, garantindo que todas as pessoas possam participar dos diversos âmbitos sociais. Estão presentes as arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, na informação, nas ferramentas tecnológicas e, principalmente nos comportamentos. A acessibilidade para pessoas com deficiência é garantida pela Constituição Federal do Brasil, Leis Federais nº10.048/2000 (BRASIL,2000) e nº 10.098/2000 (BRASIL,2000) e no Decreto nº 5296/04 (BRASIL,2004).

No meio digital, pensar em acessibilidade significa garantir que o maior quantitativo de pessoas possa acessar, compreender, utilizar, interagir e contribuir com o meio digital e demais contextos da vida.

Acessibilidade digital é garantir que documentos digitais, sites e aplicativos não tenham barreiras de acesso e que possam ser interpretados pelos recursos de tecnologia assistiva (mouses e teclados adaptados, leitores de tela, etc.).

Pensar em acessibilidade digital significa conceber ambientes, ferramentas e recursos que sigam as premissas do Desenho Universal, ou seja, é melhor para todos. O ambiente digital

concebido com acessibilidade deve possibilitar acesso, utilização e compreensão facilitada para o maior número possível de pessoas.

Garantir a acessibilidade de um artefato digital não significa que ele terá versões alternativas, que atendam a públicos específicos. Significa projetarmos esse artefato de forma que ele atenda ao maior número possível de pessoas, inclusive as pessoas que têm alguma deficiência ou limitação e fazem uso de recursos de tecnologia assistiva.

A Tecnologia Assistiva se encarrega de ser facilitadora das pessoas com deficiência, no que se refere a utilizar o meio digital, considerando suas necessidades e aproveitando suas habilidades. Exemplos de recursos de tecnologia assistiva para acesso ao meio digital são: a) leitores de tela para pessoas cegas; b) ampliação de tela e alto contraste para pessoas com baixa visão; c) mouses e teclados adaptados para pessoas com deficiência física; d) tradutores de Língua Portuguesa para Libras para pessoas surdas, etc.

Há uma enorme gama de recursos para acesso ao computador, hardware e software, para as mais diversas necessidades. Porém, utilizar os recursos de tecnologia assistiva não é o suficiente para garantir a acessibilidade digital. É preciso que os desenvolvedores ou web designers busquem conceber artefatos digitais com melhores níveis de acessibilidade. Para tal, existem documentos que norteiam o desenvolvimento acessível, apresentando diretrizes ou recomendações; 1) Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) em nível internacional; 2) Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) em nível nacional.

Esses documentos trazem recomendações que conferem um bom nível de acessibilidade a artefatos digitais. Alguns exemplos dessas recomendações são: a) disponibilizar meios que facilitem a navegação pelo teclado; b) oferecer descrição para as imagens que transmitem conteúdo; c) descrever links com texto explicativo; d) utilizar cada elemento para o seu propósito (itens de lista para listas, estilos de título para títulos, tabelas para dados tabulares, etc.); e)utilizar cores com uma boa relação de contraste; f)dar preferência a fontes sem grifo (mais limpas); g) oferecer alternativas para áudio e vídeo (legenda, transcrição textual, Libras, audiodescrição).

Conforme os documentos digitais, o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) lançou o Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais, conforme a Figura 5, onde trazem formas de criar materiais digitais com bons níveis de acessibilidade, seja em documentos de texto, apresentações de slides, planilhas, documentos no formato PDF ou em documentos digitalizados.

Figura 5: Capa do Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais



Fonte: Salton, Agnol e Turcatti (2017).

Na sequência, é importante salientar que a Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), apresenta um capítulo dedicado exclusivamente ao acesso à informação e à comunicação e um artigo (Art. 63) que aborda a acessibilidade na web no Brasil. No entanto, não se deve assegurar o direito somente por estar previsto na legislação. A acessibilidade é um direito básico e deve ser respeitada uma vez que beneficia a todos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa versa sobre a importância da elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial, visando a construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, assim repelindo a segmentação e/ou fragmentação do processo de escolarização, bem como facilitando o desenvolvimento contínuo de avaliação para a aprendizagem e, sobretudo, fortalecendo o desenvolvimento de ações anticapacitistas. Para melhor compreensão da temática, dialogamos com, entre outros autores: Adorno (1996), Aquino (1998), Antunes (2010), Campbell (2001, 2009), Deleuze (1996), Diniz (2007), Fernandes (2005), Foucault (1979, 1995), Freire (1996), Glat (2005), Gonzalez Rey (2008, 2011, 2017), Gresser (2020), Hoffmann (2013), Luckesi (2005, 2011), Mantoan (2006), Mello (2019), Moran (2018), Oliveira (2013, 2015, 2017), Santos (2001, 2016), Sassaki (2003), Skliar (2003), Tunes (2017), Villas-Boas (2017), Vygotsky (1995, 1997, 1998, 2001, 2015). Estes conduzem as reflexões que colaboraram na elaboração de novas possibilidades de planejamento e avaliação pedagógica, por consequência favorecendo os processos de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, assim fomentando as ações anticapacitistas.

Este capítulo está subdividido em três partes, a saber: 4.1 Contribuições da teoria histórico-cultural à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, 4.2 Produções científicas sobre avaliação para a aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e 4.3 Legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo.

Os diferentes temas enunciados procuram dialogar sobre os aspectos fundamentais que atravessam e tecem a temática desta pesquisa, ao tratar das concepções relativas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando propõe a (re) pensar a avaliação no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, alicerçada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, bem como as possíveis contribuições das legislações nas ações anticapacitistas.

4.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil

A Teoria Histórico-Cultural traz contribuições essenciais para uma melhor compreensão do processo de inclusão e/ou exclusão da pessoa com deficiência na educação e consequentemente na sociedade.

> Quando se pensa em história das pessoas com deficiência não podemos esquecer os aspectos sociais, políticos e históricos que regeram e que regem até hoje o surgimento de uma ou outra ideologia que determinaram ou determinam e que estão impregnados de uma monocultura que não permitem as diferenças (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36).

Nesse contexto, é urgente à Educação apropriar-se desse referencial teórico, visando auxiliar a todos envolvidos no cotidiano escolar quanto ao entendimento de que a ação pedagógica está impregnada pelas relações sociais, assim propiciando (re) pensar, (re) discutir, refletir as metodologias, o currículo, o planejamento de ensino, as práticas e estratégias pedagógicas inclusivas.

Primeiramente, é imprescindível citar que Vygotsky foi o precursor da Teoria Histórico-Cultural, sinalizando que o processo de desenvolvimento humano, bem como a complexidade da estrutura humana estão tecidas pelas relações entre a história pessoal e a história social. Tal perspectiva contribuiu nas reflexões críticas sobre a compreensão dos processos de escolarização no que tange o ensino-aprendizagem, a partir do entendimento da realidade social da educação e do processo de formação de todos os partícipes, na perspectiva histórico-cultural. Vygotsky (1998) aponta que, ao elaborar a Teoria Histórico-Cultural, estava pesquisando as estruturas mentais do ser humano. Por isso, Antunes (2010) afirma:

> Talvez a mais extraordinária revolução trazida pelo século XX para a educação tenha sido propiciada por Lev Vygotsky e seus discípulos russos ao pesquisar a mente humana mostrando que não mais se busca compreendê-la através de comportamentos, mas pela ação dos neurônios e suas sinapses, posto que os comportamentos são tímidas manifestações desta (ANTUNES, 2010, p. 7).

Como apresenta Vygotsky (1998):

> A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana (VYGOTSKY, 1998, p. 47-48).

Segundo Vygotsky (1998), não é possível dissociar a relação entre ensino (instrução) e desenvolvimento psíquico, o que significa afirmar que uma das condições para o ensino possibilitar o desenvolvimento é a maneira como o currículo e os conteúdos são tratados. É preciso abordá-los como um meio cultural de desenvolvimento, e não um propósito em si mesmo. Como afirma Freire:

> Eu não posso prescindir do amanhã enquanto ser histórico. E não é possível não prescindir do amanhã sem esperança. Então, a esperança, para mim, não é uma 'arminha besta' qualquer, ela faz parte da minha natureza humana, histórica, na briga de transformação do mundo (FREIRE, 1996, p. 47).

No campo do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, Vygotsky contribuiu com relevantes estudos, denominados ciência da defectologia, rompendo com o modelo médico determinista defendido pela psicologia tradicional. A Teoria Histórico-Cultural não aceita a definição anteriormente vigente de deficiência, trazendo para o centro as discussões referentes às pessoas que não se enquadram no padrão de normalidade construído socialmente. Na defectologia, o autor defendia a tese que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, desenvolvem-se de acordo com as interações sociais das quais participam. Inicialmente, era uma análise quantitativa, entretanto as discussões começaram a avançar para não se caracterizar a deficiência em si mesma, não aceitando que tinha repercussões na estrutura de personalidade do indivíduo.

Vale ressaltar que para Vygotsky era imprescindível estudar e analisar o conceito de deficiência dentro da teoria, e não separadamente. Para ele, algo que falta sinaliza ausência, e ao conhecimento científico é preciso identificar, examinar e comprovar as causas de fenômenos que existem, portanto não é possível aceitar o conceito de deficiência na concepção cientifica, visto que é compreendido como algo inexistente. Segundo Tunes (2017, p. 97), "o conceito de deficiência não é algo que tem existência concreta, mas um fantasma coisificado, reificado".

Dessa maneira, constatou-se que, ao analisar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência apenas considerando suas limitações, ou seja, características quantitativas, não se oportunizava conhecer suas habilidades e investir em suas potencialidades a partir do meio cultural e das interações sociais, inclusive com docentes e colegas. Para Vygotsky, as características qualitativas, que seriam as habilidades das crianças com deficiência, eram a base para a aprendizagem: "em defectologia se começou antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar, e generalizar, descrever e definir qualitativamente" (1997, p. 11).

Analisando apenas aspectos quantitativos da aprendizagem dos estudantes com deficiência, acreditou-se que o ensino para esse público deveria ser mais lento, devendo prever a redução de atividades e conteúdos, não valorizando as diferenças, não investindo nas potencialidades do seu público e promovendo a segregação e, consequentemente, a exclusão dos mesmos no sistema de ensino.

De acordo com Vygotsky, “a criança cujo o desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (1997, p. 2). Ele sinaliza que a criança com deficiência tem inúmeras características advindas da deficiência que não podem resumir a pessoa humana. Vygotsky explica que "desde o ponto de vista fisiológico, enquanto aos princípios, não existe diferença alguma entre a educação de uma criança deficiente e a educação de uma criança normal" (1997, p. 198).

Nesta perspectiva, a cultura tem a ver com a existência concreta dos homens em processo sociais, é produto da vida social e da atividade social. Wertsch e Tulviste (2002) sinalizam que, mesmo Vygotsky não tendo elaborado amplamente esse conceito, a análise que se faz de modos de pensar próprios de determinadas pessoas em contextos culturais específicos expressa uma abordagem evolucionista da cultura que reflete um tipo de perspectiva etnocêntrica, eurocêntrica, da formação cultural, no sentido de considerar algumas culturas superiores a outras.

A Teoria Histórico-Cultural preconiza que as crianças com deficiência possuem um desenvolvimento que precisa levar em consideração suas especificidades, não significando que sejam menos capazes que as outras sem deficiência. Nas crianças com deficiência o desenvolvimento biológico e o cultural podem não acontecer ao mesmo tempo como ocorre com as demais, divergindo em maior ou menor grau, portanto alguns signos e ferramentas são internalizados mais tardiamente (VYGOTSKI, 1995).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem precisa partir do que o estudante com deficiência consegue realizar e investir em suas habilidades, suas potencialidades, promovendo interações sociais e aprendizagens significativas que desenvolvam novas competências, não aceitando práticas pedagógicas que foquem nas dificuldades e se resumam a processos de normatização dos estudantes com deficiência, assim fortalecendo o capacitismo.

Nesse sentido, Deleuze (1996) aponta que:

> [...] o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas nós hoje: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’,

> e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder? (DELEUZE, 1996, p. 124).

Neste movimento, a coletividade é um fator de extrema importância a ser considerado nos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento das crianças, visto que as funções psicológicas superiores devem se desenvolver na interação entre duas ou mais pessoas (TONINI; COSTAS, 2008). Na mesma direção, precisa-se dialogar sobre a heterogeneidade, valorizando-se as zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças e o processo colaborativo. Nesse contexto, não é concebível que todos os estudantes estejam na mesma zona de desenvolvimento, pois poucos seriam os avanços qualitativos, visto que as interações e trocas de experiências não têm um valor mensurável para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

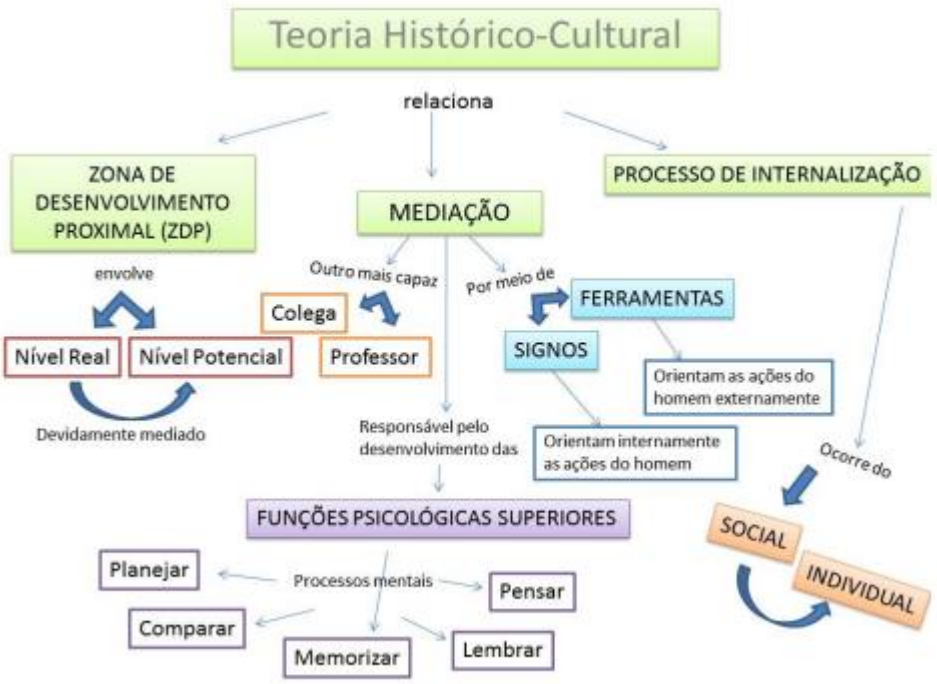
> A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (AQUINO, 1998, p. 63-64).

Em acordo com este pensamento, torna-se relevante o entendimento do conceito de ZDP no desenvolvimento humano.

> [ZDP] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2015, p. 97).

Na ZDP, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. A criança aprende algo novo, internaliza o novo conceito e assim ocorre o desenvolvimento, lembrando que se trata de um processo dinâmico, contínuo e em constante construção.

Figura 6: Mapa conceitual dos principais conceitos desenvolvidos por Vygotski na Teoria Histórico-Cultural



Fonte: Vygotski (1997).

É importante destacar que aprendizagem não está restrita à escola. Segundo a THC, conforme exposto na Figura 6, ela se inicia no nascimento, bem antes dos espaços escolares. Conceitos espontâneos são formados a partir das vivências cotidianas, decorrentes de processos como aprender a identificar e nomear objetos, se comunicar, receber as informações e os valores sociais, imitar comportamentos, entre outros. Vygotsky (2001) alerta que "o conceito espontâneo deve obrigatoriamente não ser consciente, já que a atenção encerrada nele se orienta sempre na direção do objeto representado e não na direção do próprio ato do pensamento que o inclui" (p. 214).

Outro aspecto que merece atenção é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) que acontece processualmente a partir de uma necessidade. Vygotsky enfatiza que "se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará" (1997, p. 183). O autor considera que as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo da história social do homem, e esta questão fundamental o leva a postular que a aprendizagem é anterior ao processo de desenvolvimento humano, enfatizando a importância dos aspectos socioculturais na constituição do sujeito, e que o desenvolvimento é caracterizado por um processo complexo e dialético constituído por múltiplas combinações de fatores internos (biológicos) e externos

(culturais). Van der Veer e Valsiner (*apud* BAQUERO, 1998, p. 31) consideram relevante compreender que:

> (...) as pessoas não apenas possuem ferramentas mentais, elas também são possuídas por elas. Os meios culturais, a fala em particular, não são externos a nossas mentes, mas crescem dentro delas, criando, desse modo, uma "segunda natureza". O que Luria e Vygotsky pensavam é que o domínio dos meios culturais transformará nossas mentes: uma criança que dominou a ferramenta cultural da linguagem nunca será a mesma criança (...). Assim, pessoas pertencentes a diferentes culturas literalmente pensariam de maneiras diferentes, e a diferença não estaria confinada ao conteúdo do pensamento como também à maneira de pensar.

Na defectologia tradicional preconizava-se a ideia de homogeneidade e unidade do processo de desenvolvimento infantil, não valorizando as singularidades, as pluralidades e as especificidades. Assim, Vygotsky propôs estudos organizados em sintomas primários da deficiência, que compreendem os aspectos relativos ao biológico, e sintomas secundários da deficiência, que compreendem os aspectos culturais (VYGOTSKY, 1995). O autor afirma que os sintomas primários têm origem na própria deficiência, defendendo a ideia de que as limitações impostas pela deficiência (biológico) precisam ser eliminadas e/ou superadas pelos sujeitos. Para Vygotsky (1997), “os sintomas primários que nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, se encontram tão intimamente ligados a este núcleo que não se consegue vencê-los enquanto não seja eliminado o próprio defeito” (p. 222). Destaca-se:

> A própria ação do defeito resulta sempre secundária, não direta, refletida. Como já dissemos a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social (VYGOTSKY, 2012, p. 18).

Nesta perspectiva, os docentes direcionam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência considerando e reforçando apenas as limitações impostas pela deficiência (sintomas primários), assim fomentando o capacitismo e, consequentemente, o processo de exclusão: “E como, na enorme maioria dos casos, a eliminação do defeito é algo praticamente impossível, resultando naturalmente que a luta contra os sintomas primários também está condenada de antemão à esterilidade e ao fracasso” (VYGOTSKI, 1997, p. 222).

Segundo Foucault, são as relações de poder que exercem sua força produtiva nas relações internas da escola e que se propagam em forma de ações:

> Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo da possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável;

> no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Em contrapartida, os sintomas secundários estão relacionados à concepção de desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores, ou seja, de desenvolvimento cultural incompleto, decorrente do isolamento social das crianças com deficiência, processos de exclusão social e ações pedagógicas ancoradas em concepções equivocadas, discriminatórias, tardias e/ou incorretas (TONINI; COSTAS, 2008). A pessoa com deficiência é resumida apenas por suas características ligadas à "falta", reforçada no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas, com seus familiares e em diversos espaços sociais. Vygotsky discorre a respeito de como a deficiência secundária, a partir das relações de poder e por meio das ações que são estabelecidas na sociedade em relação à pessoa com deficiência, acarreta danos ao sujeito que são infinitamente maiores que as próprias limitações da deficiência em si. Afinal, "o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial" (VYGOTSKY, 2012, p. 19). De acordo com Vygotsky (2015), ao longo do desenvolvimento humano, o aspecto sócio-histórico se sobrepõe ao biológico. Desse modo, é possível compreender que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida do que os sujeitos sem deficiência, visto que a deficiência não está no sujeito, e sim na sociedade que não está adaptada a (co) existir com as diferenças.

A dimensão das funções mentais superiores, característica marcadamente humana, desenvolve-se na relação do sujeito com o meio sociocultural, passando esse contato a ser mediado. Dessa forma, a psicologia sócio-histórica apresenta um de seus conceitos fundamentais, que é o da mediação, ou seja, "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação" (OLIVEIRA, 2013, p. 26). Vygotsky defendia que pelo processo da mediação é possível entender o funcionamento psicológico superior.

Sendo assim, Oliveira (2013) sinaliza dois elementos fundamentais na mediação que parecem ter a mesma função: o instrumento e o signo, que, entretanto, têm características diferentes. O instrumento media a relação entre o sujeito e o mundo, e o signo está direcionado para as questões internas dos indivíduos, bem como para o controle das ações psicológicas, próprias ou de outros. Oliveira (2013) ressalta que "a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada" (p. 37). Conclui-se que é por meio da mediação dos objetos simbólicos que o sujeito interage com a cultura.

Por consequência, é a partir da mediação que ocorre o acesso ao processo de internalização. Este processo é essencial no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito e no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

> O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de um processo interpessoal, ou seja, tem início na relação com o mundo social. Ocorrendo no primeiro momento, entre pessoas, que seria o (processo interpsicológico), para, depois, as funções psicológicas serem internalizadas e se modificarem num processo intrapsicológico, interno ou intrapessoal. Esses dois processos, interpessoal e intrapessoal, ocorrem num movimento de idas e voltas, proporcionadas pela interação do indivíduo com seu meio social ao qual este venha pertencer, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, ao mesmo tempo, do exterior para o interior do indivíduo e vice-versa (VYGOTSKY, 2015, p. 51).

Ao citar o caráter da internalização, Oliveira (2013) destaca o movimento de apropriação dos mediadores pelo indivíduo, no qual "a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação, esse mecanismo é chamado por Vygotsky de processo de internalização" (p. 34). Segundo o autor, é nas trocas com outros sujeitos e consigo mesmo que internalizamos os conhecimentos, as funções sociais e os papéis, formando a consciência, o conhecimento de cada indivíduo e nos constituindo enquanto sujeitos.

No decorrer do processo de desenvolvimento, o sujeito deixa as marcas externas e utiliza os signos internos, o que significa dizer que as representações mentais substituem os objetos do mundo real, sendo possível imaginar e constituir a imagem que substitui o real pelo objeto imaginário. Esse processo de internalização é primordial para o desenvolvimento, no qual os objetos, costumes culturais, entre outros, são internalizados e passam a ser aproveitados como conhecimento e recurso de sobrevivência. Freire (1978) reforça tais noções, afirmando que o ser humano se desenvolve "em e com a realidade, que, sendo histórica, também é igualmente inacabada" (p. 83). Nesse viés, a ação pedagógica tem um valor incalculável, podendo contribuir para ou inviabilizar o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Verdadeiramente, a inclusão educacional na perspectiva da THC não se restringe apenas à possibilidade de socialização do público da educação especial com os docentes, demais profissionais e estudantes, mas primordialmente diz respeito ao desenvolvimento biopsicossocial do sujeito. Vygotsky diferencia os seres humanos de outros seres a partir da inserção social e do atravessamento cultural, através dos quais os primeiros se constituem em seres interativos e que se socializam. A interação é a condição através da qual os sujeitos se desenvolvem mediante os aspectos culturais (COSTAS; FERREIRA, 2011).

Nesta direção, a educação especial na perspectiva inclusiva propõe uma profunda transformação no sistema educacional, entendendo e fomentando mudanças estruturais visando

a constituição de concepções inclusivas na sociedade, não admitindo processos de segregação. (COLL; MARCHESI; PALLACIOS, 2004).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais desenvolveram inúmeras pesquisas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, trazendo ao centro as reflexões e o questionamento sobre a efetividade dos processos inclusivos na rede regular de ensino. Incluir não está restrito a dar acesso ao estudante à sala de aula regular, mas também envolve práticas, estratégias pedagógicas, adequação de currículo, atividades, materiais, métodos, avaliações, infraestrutura e eliminação das barreiras atitudinais, promovendo condições de acesso, permanência, oportunizando o desenvolvimento e a saída com a consolidação das aprendizagens. A grande contribuição da THC na educação especial na perspectiva inclusiva é promover o respeito às diferenças, entendendo a pluralidade dos corpos e implementando políticas públicas educacionais que visem a construção de uma sociedade equânime, sustentável e inclusiva, onde todos tenham direitos de ser, estar e permanecer.

4.2 Produções científicas sobre avaliação para a aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Diante dos desafios propostos, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trazem à centralidade das discussões atuais as questões da avaliação pedagógica, buscando transpor as práticas tradicionalmente excludentes, classificatórias, baseadas em instrumentos para medir, por meio de provas, o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Caldeira (2000) afirma que:

> [...] em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma: A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Nas produções científicas, destacam-se autores como Villas-Boas (2017), Hoffmann (2013), Oliveira (2015), Luckesi (2011), entre outros, que colaboram com as discussões acerca da importância de as avaliações terem uma dimensão processual e qualitativa, assim rompendo com as práticas tradicionais. As reflexões desses autores estão alicerceadas na compreensão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são indissociáveis dos processos de avaliação.

Nesse panorama, acredita-se que a avaliação para a aprendizagem tem a dimensão de sinalizar caminhos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, favorecendo que o docente reflita criticamente sobre suas práticas pedagógicas e, consequentemente, sobre estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, buscando a construção do conhecimento significativo. Nessa perspectiva:

> [...] a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA, 2015, p. 78).

É importante destacar que as práticas avaliativas objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial, mas é preciso considerar a dimensão subjetiva dessas práticas na perspectiva do docente, sendo necessária a sua compreensão para avançar na complexidade do processo avaliativo. Hoffman (2013) tem como concepção norteadora do processo avaliativo da aprendizagem a necessidade de romper com interpretações preconcebidas e construir interpretações multifacetadas, evidenciando a dimensão subjetiva no âmbito da avaliação.

Laburú *et al.* (2011) afirmam a existência da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem quando citam a presença de diversificados componentes de aspecto pessoal dentro da sala de aula. Esses aspectos subjetivos fazem parte dos sujeitos nesse ambiente e têm como exemplos de variáveis de cada ator a serem consideradas “os comportamentos, atitudes, motivações e singulares histórias de vida” (p. 476).

As produções científicas direcionadas à avaliação para a aprendizagem na educação especial buscam enunciar as diversas demandas do cotidiano escolar, elencando a avaliação da aprendizagem por sua significação, complexidade e singularidade, que são tecidas no coletivo e na história de vida de cada um, visando articular as repercussões que essas construções têm no processo avaliativo, considerando nas discussões a relevância das dimensões subjetivas na organização dos processos dos sistemas de ensino, sua interlocução com os atores envolvidos e suas concepções relacionadas ao ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, ao analisar as produções direcionadas à temática, observou-se que as pesquisas estão direcionadas à construção de propostas que rompam com as práticas avaliativas tradicionais, que continuam em plena expansão e têm se intensificado por meio das práticas

pedagógicas estruturadas a partir de marcadores de aplicabilidade e proficiência dos sistemas de ensino, direcionados à inspeção da produtividade (SANTOS; MITJANS MARTINEZ, 2016) e a elencar os mais notáveis (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017).

Também vale destacar as pesquisas direcionadas à concepção formativa da avaliação como um processo contínuo, de acolhimento e respeito às diferenças, objetivando a garantia das aprendizagens. Assim, enfatiza-se o caráter processual da avaliação e sua relação direta com o planejamento pedagógico. Luckesi (2005) afirma que:

> Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (LUCKESI, 2005, p. 33).

Corroborando tal perspectiva, Rodrigues (2008) considera que:

> A avaliação formativa trabalha sob a ótica das aprendizagens significativas e, por estar fundamentada em princípios tirados do construtivismo, interacionismo, cognitivismo, e das teorias socioculturais e sociocognitivas, traz uma proposta avaliativa no processo ensino aprendizagem. Para tanto, é preciso haver um planejamento no qual estejam inclusas tarefas contextualizadas, que levem os alunos ao desenvolvimento de suas competências (RODRIGUES, 2008, p. 39)

Nesta direção, identifica-se que a avaliação para a aprendizagem assume um caráter diagnóstico (GIVIGI *et al.*, 2015; MARIN; BRAUN, 2018), de evidenciação (BAPTISTA; ALHANO; PEREIRA, 2017; MELLO; HOSTINS, 2018), de reflexão (MARIN; BRAUN, 2018; NASCIMENTO *et al.*, 2017), de estruturação (GIVIGI *et al.*, 2015; MELLO; OSTINS, 2018), de construção do conhecimento (GIVIGI *et al.*, 2015), de análise (GIVIGI *et al.*, 2015; MARIN; BRAUN, 2018) e de mediação na prática pedagógica (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017; MARIN; BRAUN, 2018).

É imprescindível destacar que as produções estão direcionadas para o entendimento da avaliação como favorecedora do processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial, tornando possível constatar o que os estudantes aprenderam efetivamente, bem como as possibilidades dos docentes em observar, intervir, ressignificar, alterar o planejamento, as práticas e estratégias pedagógicas, apresentando que as práticas de avaliar a aprendizagem estão sendo consideradas ultrapassadas e substituídas pela concepção de avaliar para a aprendizagem.

As concepções de avaliar para a aprendizagem são ratificadas nas pesquisas direcionadas à temática da educação especial inclusiva, bem como na perspectiva histórico-cultural (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017; CUNHA; ROSSATO, 2015; MARIN;

BRAUN, 2018; MORI, 2016; NASCIMENTO *et al.*, 2017). As pesquisas consultadas valorizam a singularidade dos estudantes e a infinidade de informações que tecem o processo avaliativo, fomentando reflexões que alteram a ação avaliativa e a compreensão de aprendizagem, rompendo com as concepções instrumentalizadas de ensino.

Destaca-se que os novos paradigmas avaliativos possibilitam reconhecer os estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação em seus processos singulares, históricos e culturais, que propiciam a ação de aprender. Esse olhar para as pluralidades do sujeito facilita a compreensão da complexidade da aprendizagem enquanto processo e, consequentemente, a compreensão de que o público da educação especial aprende como pessoa ativa, reflexiva e emocional.

Desta forma, verifica-se que as discussões direcionadas à avaliação pedagógica estão sendo compreendidas na perspectiva de avaliar para a aprendizagem privilegiando observar, reconhecer e valorizar as diversas dimensões que permeiam o processo educacional, construindo rotas alternativas favorecedoras da aprendizagem. Diante deste panorama, destaca-se a relevância de se compreender, por meio da concepção formativa da avaliação, as diversas dimensões que atravessam a aprendizagem e assim promover reflexões sobre as ações que contribuam com este processo. Desse modo, a essência das pesquisas está direcionando as discussões para a dimensão subjetiva da aprendizagem.

Atualmente, muitas unidades de ensino associam o conceito de aprendizagem às capacidades cognitivas, pela possibilidade de observar diretamente e objetivamente, assim respaldando-se em uma concepção instrumentalizada de aprendizagem, não considerando a dimensão subjetiva. Segundo González (2011, p. 118), a subjetividade é qualitativamente uma produção humana, sendo "gerada na vida social como produção de caminhos simbólicos-emocionais", estando presente em todos os espaços sociais. A dimensão subjetiva, no cotidiano escolar, está presente nas ações pedagógicas, consequentemente repercutindo na relação de ensino-aprendizagem e entrelaçando-se às outras vivências que se refletem de maneira complexa na aprendizagem.

A dimensão subjetiva, no que se refere à aprendizagem, favorece uma melhor compreensão da complexidade que tece e ultrapassa o âmbito escolar, propiciando reflexões relativas aos diversos aspectos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017):

> A aprendizagem escolar não é um processo essencialmente individual no sentido de ser intrapsíquico, como muitas vezes é representado no senso comum, e também, no contexto escolar. A aprendizagem é um processo tanto individual como social [...].

> Na aprendizagem escolar se geram sentidos subjetivos por meio das quais a história de vida de cada aprendiz integra-se ao contexto diferenciado vividos por eles na sala de aula e na escola (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66).

Neste viés, a aprendizagem pode ser compreendida para além de um processo cognitivo, definido pela mobilidade e as conexões da subjetividade individual e social que possibilitam interpretações subjetivas e constituem a experiência de aprender. Isto significa dizer que a aprendizagem acontece como um sistema, uma rede em constante tessitura, em sua dimensão simbólico-emocional, com aprendizagens recentes e anteriores de diversos contextos.

Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem é preciso considerar a dimensão subjetiva que abrange a aprendizagem e oportuniza ao docente a investigação das necessidades do estudante, criando intervenções que possibilitem a aprendizagem. Portanto, a investigação subjetiva que atua na estruturação subjetiva de aprender favorece a organização do processo de ensino-aprendizagem, como também propicia a constituição dos sujeitos nesse processo, representando “a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência" (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73). Nas palavras de Foucault (1995):

> Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e....), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir. Re-existir: criação de novas formas de subjetividade. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe. Recusar a ovelha e o rebanho, a “combinação tão astuciosa das técnicas de individuação e dos procedimentos de totalização” (FOUCAULT, 1995, p. 236).

A partir da análise das produções científicas, com relação à aprendizagem do público da educação especial, salienta-se que a dimensão subjetiva da aprendizagem não deve ser estudada a partir da deficiência: é preciso sinalizar os aspectos subjetivos diversos, sendo a deficiência mais um dos elementos constituintes da complexa teia que envolve o desenvolvimento. Assim, compreendendo que a deficiência não estabelece um aspecto subjetivo em si mesmo, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem possibilita reconhecer e valorizar a estrutura constituinte de produções subjetivas singulares do estudante público da educação especial, que dialogam com o modelo social de deficiência e rompem com o modelo biomédico.

Figura 7: Modelo social da deficiência



Fonte: Werneck (2016).

Diniz (2007) sintetiza o modelo biomédico da deficiência como sendo o ato de catalogar a deficiência, enquadrando-a dentro de parâmetros biomédicos pré-estabelecidos de incapacidades e impossibilidades com orientação a programas de reabilitação, e complementa sinalizando que se trata de "uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente" (DINIZ, 2007, p. 10).

Figura 8: Modelo biomédico da deficiência



Fonte: Werneck (2016).

O modelo biomédico, apresentado na Figura 8, tem suas repercussões no processo de escolarização, quando os estudantes são considerados de forma homogênea e definidos dentro de um padrão de diagnóstico que concebe, determina e limita suas aprendizagens,

desconsiderando e inviabilizando qualquer possibilidade de criar condições que oportunizem o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Foucault (1979) afirma que:

> O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 1979, p. 47).

Segundo Madeira, Oliveira e Pinto (2017), a avaliação médica e clínico-terapêutica, que culmina com os laudos e diagnósticos, não pode sobrepor-se aos sujeitos, sentenciando e limitando as infinitas possibilidades de desenvolvimento. Para propiciar o desenvolvimento, é necessário, dentre muitos aspectos, observar a tessitura entre a elaboração de sentidos subjetivos presentes na ação de aprender e a subjetividade social, permeada pelo individual e pelo coletivo, que constituem os estudantes em suas singularidades e pluralidades. González Rey (2011) afirma que:

> A deficiência limita certos processos sensoriais, físicos ou intelectuais, de acordo com o caso, mas em todos eles existe um caminho de desenvolvimento que permite à pessoa avanços concretos e possiblidades múltiplas em sua integração e condição social. Esse caminho de desenvolvimento acontece por recursos subjetivos [...] (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 66).

Dessa maneira, a dimensão subjetiva no processo da educação especial na perspectiva inclusiva rompe com as concepções que homogeneízam a aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, possibilitando a construção de novos caminhos e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, anteriormente invisibilizados dentro das unidades escolares (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). A educação inclusiva propõe um olhar que compreenda as singularidades e as inúmeras características que constituem os estudantes público da educação especial, o que "possivelmente livraria muitos desses alunos de rótulos estereotipados procedentes da desconsideração da forma diversa que eles têm de compreender e de se posicionar frente ao conhecimento" (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 145).

Destaca-se a importância de ampliar as discussões no que diz respeito ao processo de avaliação pedagógica, é preciso compreender sua função de acompanhamento para intervenção, como imprescindível, na construção do conhecimento sobre os processos e vivencias das relações e práticas pedagógicas. Verdadeiramente, as reflexões ampliam-se para além dos

aspectos conceituais-formativos, fomentando a ressignificação do sujeito e suas inúmeras maneiras de aprender.

Nesse aspecto, ressalta-se a importância de ampliar as discussões da avaliação pedagógica para além das temáticas conceituais e/ou relativas aos recursos avaliativos utilizados no percurso da avaliação.

Considerando que as produções científicas não estavam direcionadas a produzir manuais comportamentais e/ou instrumentais sobre os processos avaliativos, mas sinalizar, por meio da elaboração teórica, concepções norteadoras que favoreçam o acervo contínuo das avaliações pedagógicas presentes no cotidiano escolar.

Torna-se urgente, compreender a aprendizagem na dimensão subjetiva e suas repercussões no processo de avaliação que corroboram com as reflexões sobre a importância dos aspectos subjetivos e a necessidade de valoriza-lo no ambiente escolar, visando ressignificar a organização e as concepções das práticas pedagógicas respeitando as singularidades.

Nessa direção, as práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, evidenciam que o processo avaliativo alicerceado na concepção subjetiva da aprendizagem propicia reconhecer e valorizar as especificidades do desenvolvimento de cada estudante, possibilitando romper com os modelos rígidos, comparativos e padronizados da avaliação tradicional, quando reconhece a importância das emoções, a história de vida , os valores simbólicos do indivíduo, fomenta a dimensão singular para o planejamento e no desenvolvimento da prática docente.

Enfim, destaca-se a importância em compreender as interpretações subjetivas constantemente sinalizados no processo de ensino aprendizagem que favorecem nas reflexões para elaboração de práticas, ações e estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial e convergindo com as discussões da atualidade acerca das concepções formativa de avaliação para a aprendizagem.

4.3 Legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo

Pretende-se aqui abordar como as legislações brasileiras contribuíram, ao longa da história, com as ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo. É importante destacar, analisar e compreender como o Estado brasileiro, por meio dos textos legais, visam garantir no decorrer dos anos, o direito à educação dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades

ou superdotação, assim acreditando ser imprescindível no combate ao capacitismo, por meio da Educação.

Para tanto, contextualiza-se o capacitismo e suas relações com outros sistemas sociais e posteriormente analisa-se as legislações que favorecem a luta anticapacitista.

No Brasil, o conceito de capacitismo começou a ser discutido na última década (MELLO *et al.*, 2013; DIAS, 2013; ÁVILA, 2014; MELLO, 2016, 2018, 2019; PANISON *et al.*, 2018; GESSER, 2019, 2020). O capacitismo apresenta-se como a discriminação de pessoas com deficiência, quando ocorre depreciação das pessoas em virtude da deficiência. (DIAS, 2013; MELLO, 2016), e destaca-se também quando em sua essência oprime e converge com o racismo e o sexismo (WOLBRING, 2008; CAMPBELL, 2009; TAYLOR, 2017; MELLO; DE MOZZI, 2018; MELLO, 2019; GESSER, 2020), produzindo efeitos de exclusão sociais ainda mais amplos.

Dessa maneira, as reflexões estão direcionadas para compreender que o capacitismo é estrutural e estruturante, está presente em todas as relações da sociedade, isso significa de dizer, que os sujeitos são atravessados e condicionados a acreditar através das organizações e instituições que não são capazes de viver em sociedade, por não se apresentarem dentro dos padrões dos corpos perfeitos, ideais que devem constituir a sociedade. Na verdade, o capacitismo está intimamente entrelaçado nas concepções e práticas eugênicas, da "corponormatividade", onde os discursos biomédicos reforçavam e sustentavam a necessidade desses corpos serem "normalizados", curados ou eliminados. Esses pressupostos convergem com o sistema capitalista, o ideal de corpos perfeitos e produtivos para permanência, aperfeiçoamento e manutenção do sistema econômico. De acordo com Campbell (2001), o capacitismo é:

> Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano (CAMPBELL, 2001, p. 44).

Gesser (2019) alerta como o capacitismo colabora com o aumento dos processos de vulnerabilidade ao determinar padrões de corpos, tornando as pessoas com deficiência inelegíveis na sociedade, portando fomentando a precarização de vidas e contribuindo com os processos assistencialistas, patologizantes, ofensivos, de medicalização e domesticantes dos corpos. Por conseguinte, a sociedade determina as vidas que são mais ou menos elegíveis e

aptas para políticas públicas relacionadas à garantia de direitos humanos. Segundo Skliar (2003), é preciso refletir que a mesmidade parece proibir as diferenças.

> Existe um tempo do outro que é conhecido e reconhecido pela mesmidade como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais de repetição, do constante, do cíclico, do linear, da circular. Assim como existe também um tempo do outro que (nos) é irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável (SKLIAR 2003, p. 38).

Não faz sentido, fomentar as discussões sobre o enfrentamento ao capacismo sem dialogar sobre a inclusão, como sendo um paradigma que deve estar presente em diversos espações físicos e simbólicos. No contexto inclusivo, é reconhecido e valorizado a identidade, as diferenças, bem como, as singularidades e pluralidades dos sujeitos. Assim, nos contextos sociais é necessário a participação efetiva, sendo ratificado no lema que traz bem essa afirmação "Nada sobre nós sem nós", os sujeitos devem ser protagonistas da sua história, construindo uma relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele.

Dessa forma, é preciso recordar a existência do contexto sociopolítico e cultural, organizado pela sociedade e pelos sistemas de regulamentação e regulação que fundamentam o direito à educação. Ressalta-se que o processo educacional não acontece em um hiato social e abstrato (GUIMARÃES, 2009).

Para tanto, ocorrerá uma breve análise de documentos internacionais no qual o Brasil é signatário, nas legislações nacionais que tratam da educação e da inclusão com suas possíveis contribuições no enfrentamento ao capacitismo, elencados a seguir:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada na Assembleia Geral das Nações (ONU, 1948)
- Constituição da República Federativa do Brasil- CRFB - (BRASIL, 1988);
- Lei nº 7853/1989 - Estabelece a Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1989);
- Declaração de Joimtien – Declaração Mundial sobre "Educação para Todos" (UNESCO, 1990);
- Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA - Lei nº. 8.069/90 (BRASIL, 1990);
- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994);
- Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);

- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- Plano Nacional de Educação- PNE / Lei nº. 13.005/14 - (BRASIL, 2014);
- Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), observa-se um aumento crescente na implementação de políticas públicas educacionais direcionadas à educação inclusiva. É importante destacar que as políticas públicas objetivam cumprimento das propostas sinalizadas nos documentos, visando garantir que as pessoas com deficiência tenham seus direitos humanos respeitados.

Dessa maneira, enfatiza-se que a Educação tem um papel fundamental no cumprimento e respeito aos Direitos Humanos e a inclusão, Mantoan (2006) alerta ao dizer que " se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças".

Destaca-se dois artigos, por discorrerem sobre igualdade e educação:

> Artigo I – Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
> Artigo XXVI – I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...].

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa uma importante conquista, no que refere as políticas sociais, valorizando a solidariedade, fraternidade e altera a compreensão do direito relativo à igualdade material, contra a desigualdade social. Vale ressaltar a relação de Estado e cidadão, onde as conquistas sociais têm estreita ligação com o cumprimento dos deveres do Estado, Tavares (2003) explica que "em relação aos direitos sociais, o da dignidade humana resulta da obrigação de o Estado garantir um mínimo de recursos materiais suficientes para que, a partir daí a pessoa possa exercer sua própria autonomia" (p. 58). Pode-se constatar a necessidade de cria-se condições pautadas pela igualdade de oportunidades, reconhecendo a solidariedade como valor universal.

O Estado passa a ser responsabilizado pelas desigualdades sociais. O documento passa a ser reconhecido como uma luta pela paz entre os povos, recorda-se que o mundo sofria violentamente com as babarias de uma guerra. Bobbio (2004) sinaliza que “haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando não existirem cidadãos deste ou daquele Estado, mas sim do mundo” (p. 1).

Partindo desta constatação, a busca pela paz passa ser a possibilidade de combater a violência, portanto a inclusão na educação passa a desempenhar um papel fundamental na política de combate a violência, principalmente ao propor práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as diferenças nos processos de aprendizagem, centrando-se em repudiar qualquer ação violadora do direito à vida, à dignidade dos indivíduos e à participação em sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi de suma importância na elaboração do texto da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/1988 (BRASIL, 1988). Dessa forma, embasou os Princípios Fundamentais como da Dignidade da Pessoa Humana, da Igualdade, da Função Social da Propriedade, dentre outros, servindo para ratificar as Convenções e Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

O documento apresenta uma ampla lista de direitos dos cidadãos e que, em compensação, representam deveres do Estado como promovedor da dignidade e igualdade de oportunidades aos cidadãos. Representando igualdade de possibilidades, na busca por reduzir às desigualdades econômicas e sociais e promover a justiça social. Segundo Moraes (2006):

> A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Dessa forma, [...] o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se igualam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça (MORAES, 2006, p. 33).

Nesse viés, complementa Tavares (2003) acerca o Princípio da Igualdade que consta, por exemplo, nos artigos 5° e 205º da CF/1988.

> A igualdade vinculada à dignidade da pessoa não compromete o Estado a distribuir bens para tornar todos iguais, mas exige que este assegure as condições mínimas necessárias às pessoas contra uma existência degradante. A igualdade de oportunidades pressupõe, como valor, não a igualdade simétrica, mas a inexistência da desigualdade aviltante (TAVARES, 2003, p. 53).

O Estado passa a ter responsabilidade em fomentar políticas sócias que assegurem igualdade de oportunidade daqueles que se encontram em vulnerabilidade. Devendo promover

ações que favoreçam a inclusão de todos e, por conseguinte transformando a realidade social, econômica e cultural.

A Constituição versa sobre o acesso e a permanência na escola alicerceado no princípio de igualdade. Os artigos 5° e 205º asseguram, respectivamente, “O direito de todos à educação” e a “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, para todos os cidadãos sem distinção de condição e características humanas.

O princípio implica que não será aceito, sob qualquer hipótese, que as diferenças individuais sejam justificativas para não atender a necessidade de todos.

Destaca-se que o direito a igualdade e o direito à diferença caminham juntos como direito fundamental. Reconhecer as diferenças é ao mesmo tempo valorizar a diversidade humana. É importante enfatizar a diferenciação entre diferenças naturais, que fazem parte da espécie humana, das diferenças de origem econômica, social e cultural. Portanto, os indivíduos com suas diferentes trajetórias de vida, passam a ser reconhecidos como pertencentes, e sujeitos de direitos das estruturas sócias e políticas, assim contemplando os diferentes povos.

Partindo desse pressuposto, a educação como direito e sua efetiva participação enquanto práticas sócias, possibilita a diminuição das desigualdades e da discriminação, propiciando uma nova perspectiva de diálogo entre os povos. Essa perspectiva é na verdade o fundamento que orienta a proposta de inclusão na educação, segundo Booth:

> Por "orientação inclusiva" entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional (e seus membros) no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica, por conta de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. (BOOTH *apud* SANTOS, 1999, p. 3).

Na atualidade, as políticas direcionadas à educação, convergem não apenas na garantida à escolarização, mas responder as demandas das diferenças e diversidade humana, visa a garantia de acesso e participação de todos os estudantes no espaço escolar e na sociedade. Essa afirmativa conduz a refletir sobre as reformas educacionais. Adorno (1996) ressalta que:

> Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois

> para elas a própria categoria formação já está definida a priori (ADORNO, 1996, p. 1).

As afirmações conduzem para necessidade de ampliar as discussões sobre a importância das formações dos docentes, pois as reformas educacionais não garantem a efetividade nas práticas pedagógicas inclusivas.

Já em 1989, sancionou-se a Lei nº 7.853, estabelecendo sobre a integração social das pessoas com deficiência. Por força de lei, passa haver a obrigatoriedade de os sistemas educacionais ofertarem gratuitamente a Educação Especial. O Poder Público é convocado a se responsabilizar e fiscalizar a matrícula compulsória de pessoas com deficiência que possuíssem capacidade de serem integradas aos sistemas de ensino regular público e privado. A política educacional entre a década de 80 e início de 90, evidenciou-se pelo anseio em integrar socialmente as pessoas com deficiência, recordando que os serviços clínicos especializados eram ainda em grande maioria. A pessoa com deficiência precisa adequar-se aos diferentes espaços sociais, sendo este o princípio da integração.

A Conferência Mundial sobre "Educação para Todos", ocorreu em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, com a participação de instituições governamentais, não governamentais, associações, instituições e profissionais, onde em escala mundial assumiram o compromisso de educar a todos os cidadãos do planeta.

No evento assinou-se uma declaração mundial e um termo de ações, objetivando assegurar a educação básica de qualidade a todos os estudantes, bem como, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Podendo ser constatado no art. 3 do documento: Universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade: "A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Com tal fim deveria de estender os serviços educativos de qualidade e tomar medidas consequentes para reduzir as desigualdades" (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

A Conferência contou com a participação e iniciativa de diferentes organizações: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); e Banco Mundial, que possibilitou a elaboração e o fortalecimento de diversas propostas.

> A Unesco destacou a diversidade e as minorias - por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com

> a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade [...].
>
> O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Joimtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade.
>
> A Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.
>
> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990, n. p.).

No documento prioriza-se assegurar, segundo Torres (*apud* Hiroma; Moraes; Evangelista, 2004): a oferta de educação de qualidade para todos; que o ensino atenda às diferentes necessidades, logo sendo individualizado e dinâmico; priorizar o combate na discriminação feminina; atender às necessidades educacionais específicas do público da educação especial; valorizar a qualidade em detrimento da quantidade de informação dos processos de escolarização; valorizar os diferentes ambientes de aprendizagem, considerando os aspectos materiais, físicos, nutricionais, de saúde e outros; melhorias direcionadas à formação, remuneração e a condição dos docentes, envolvendo nas discussões e ações as instituições governamentais e não governamentais; e a ampliação da educação básica como direto por toda a vida.

O reconhecimento da Declaração de Jomtien e a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina, dentre outras questões, que:

> Art. 5° Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.
> Art. 11. § 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (BRASIL, 1990, n. p.).

Em julho de 1990, foi sancionada uma das leis mais significativas e importantes no Brasil, a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresentação como um marco legal no novo entendimento e concepção de “infância” no Brasil, fomentando ações de proteção e assistência ao público a que se destina. Ressaltasse o grande avanço na garantia do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede pública de ensino. Assim, protegendo as crianças e adolescentes da exploração do trabalho infantil e a prioridade nas políticas públicas e ações de prevenção e proteção das crianças e adolescentes com deficiência e seus familiares. O Estatuto discorre

sobre a consciência de criança como sujeito de direito, como apresenta o “Art. 1º Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 2002, p. 20).

Lembrando que a nova concepção ainda estava distante das efetivas ações. A Educação Especial, ainda ficava direcionada as instituições filantrópicas, bem como, assistencialistas, segregados e não comtemplava a todas as crianças com deficiência como promulgado na lei.

Somente na assembleia realizada em Salamanca, na Espanha, no mês de junho de 1994, contando com a participação do Brasil, elaborou-se a Declaração de Salamanca, um documento norteador para a construção de políticas públicas, bem como ações inclusivas educacionais e sociais. Com esse documento a nomenclatura “inclusão” é difundida mundialmente nos ambientes educacionais e sociais, significando um marco na referência aos estudantes com deficiência e ampliando as perspectivas da Educação Especial (EVARISTO; FRANCISCO, 2013).

Assim, as especificidades decorrentes das questões individuais, econômicas, sociais, culturais, emocionais, intelectuais, físicas, linguísticas e outras, ganham centralidade na busca de uma educação de qualidade.

Dessa forma, como em vários países, o Brasil apropria-se desse documento, propondo uma reforma nos sistemas educacionais, visto que as escolas seriam o principal caminho para inclusão. Santos (2001) afirma que a Declaração de Salamanca:

> [...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos", firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (SANTOS, 2001, n. p.).

Em relação à necessidade educacional especial, afirma que:

> [...] durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for (SANTOS, 2001, n. p.).

A conceituação de necessidades educacionais especiais, sobre uma modificação que passa englobar os comprometimentos temporários, bem como, desnutrição, vítimas de guerras, imigrantes, povos originários, em situação de vulnerabilidade, isto significar afirmar, qualquer criança que esteja em dificuldade de aprender, ancorando-se no princípio da diversidade. A autora Santos ampara-se no texto de Salamanca e reafirma:

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a interação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (SANTOS, 2001, n. p.).

Segundo a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva tem como princípio atender a necessidade de todas as crianças aprenderem juntas, com suas necessidades educacionais específicas sendo contempladas na escola regular. As unidades de ensino precisam se adaptar para receber esse público da educação especial. Para tanto, é preciso estar atento para o fato de que:

> Reconhece-se, atualmente, que há muitas crianças que durante seu percurso escolar atravessam fases nas quais sentem algum tipo de dificuldade. Uma destas maneiras usadas pelas escolas para melhor lidar com os alunos com necessidades especiais é introduzir procedimentos de apoio ao trabalho individual de cada professor (BRASIL, 1998, p. 142).

Dessa maneira, ampliam-se as discussões sobre a formação docente e não podendo ser responsabilidade somente do professor regente o processo da educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 promulgada em 1996, versa também sobre a atuação com autonomia dos docentes e demais partícipes da educação, contribuindo com avanços significativos para os sistemas de ensino (RIBEIRO, 2010). E prevê, no *Capítulo V- Da Educação Especial*:

> 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 especiais.
> $1° Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> $2" O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições especificas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
> §3" A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> E ainda continua no artigo seguinte com a seguinte determinação:
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especifica, para atender às suas necessidades;
> II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

> IV-educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, n. p.).

No Título V, Capítulo V, Artigo 58, Parágrafo 1º, consta que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" (BRASIL, 1996, n. p.).

O texto da LDBEN foi um marco no entendimento e mudança da Educação Especial em relação à Inclusão, deixando de ser uma utopia e passando a ser uma perspectiva que precisa fazer parte da realidade educacional. No que se refere ao acesso, o documento define a Educação Especial como uma modalidade transversal em todos os níveis do ensino regular, independentemente da deficiência. No texto, o Estado torna-se responsável pela criação de políticas públicas direcionadas à igualdade de oportunidades e do acompanhamento especializado para quem necessitar. Apesar dos avanços, a palavra "preferencialmente" abre a possibilidade para a educação nas escolas especiais, privando muitos estudantes com deficiência de terem acesso ao sistema regular de ensino.

É importante destacar que a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, datada de 2006, agregou garantia de direitos e tinha como proposta central mitigar os processos de exclusão sofridos ao longo da história, discorrendo sobre as novas concepções de inclusão da pessoa com deficiência, rompendo com as perspectivas integracionista respaldada na visão biomédica, que considerava as questões físicos, sensoriais e/ou intelectuais que precisavam ser superadas para poderem integrar a sociedade (SANTOS, 2016).

A Convenção e seu Protocolo facultativo foi "ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo n° 186/2008 e pelo Decreto Executivo n° 6949/2009" (SANTOS, 2016, p. 65), representando uma vitória na conquista dos direitos da pessoa com deficiência na esfera da política mundial ao sistematizar debates e estudos mundiais anteriores, respaldando o novo paradigma de inclusão social (LOPES, 2009; SANTOS, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem em sua essência mitigar as lacunas e agregar os avanços que ocorreram nas legislações anteriores, no que se tratava ao direito à educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2008). A sua elaboração aconteceu posteriormente a realização da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, destacando-se dela "o enfoque inclusivo, a não discriminação com

base na deficiência e a acessibilidade", sendo de suma importância para ampliação dos direitos na educação (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 718).

No atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014 com término previsto para 2024 de sua vigência, apresenta-se como um documento a partir da Constituição Federal de 1988, definida no artigo nº 24, sinalizando:

> A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: — erradicação do analfabetismo; II — universalização do atendimento escolar; III — melhoria da qualidade do ensino; IV — formação para o trabalho; V — promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI — estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, n. p.).

A criação do Plano Nacional de Educação constitui-se com a responsabilidade de atender as demandas da Educação, primordialmente a obrigatoriedade de o sistema de ensino regular ser qualificado para atender a demanda dos estudantes em suas diferentes características.

Enfim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146,2015 e também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Lobo (2016) afirma que:

> Desde sua proposição originária até a sanção presidencial foram necessários 15 anos de disputas e diálogos entre os movimentos sociais tradicionais mais favoráveis ao discurso da tutela e modelo biomédico e os movimentos sociais ligados aos direitos humanos e modelo social. Além desses dois segmentos sociais, participaram ativamente da arena política de decisão parlamentares, membros de governo, instituições e cidadãos influentes no tema (LÓBO, 2016, p. 40).

A lei apresenta muitos avanços em prol da construção de uma sociedade que respeita e valoriza as diferenças. Por décadas as pessoas com deficiência tiverem seus direitos invisibilidades e negados, até mesmo, de frequentarem as escolas regulares e diferentes espaços sociais, com a LBI passaram a ter possibilidade da garantia de direitos.

Dessa forma, a LBI é um documento único que agrega a harmonia jurídica ao texto da Convenção com reflexos na legislação brasileira e, no sistema jurídico, bem como o favorecimento de alterações, no Código de Defesa do Consumidor, Código Eleitoral, no Código Civil, Código de Defesa do Consumidor, na Consolidação das Leis Trabalhistas, dentre outras, que precisavam estar em consonância com a Convenção.

O documento referência a pessoa com deficiência sobre a perspectiva da independência, da autonomia e o respeito as suas escolhas, não enfocando nas questões clínicas e nas limitações, não o considerando como incapaz, o que significa “[...] uma escolha normativa com elevado caráter axiológico e em consonância com uma moderna visão da pessoa com deficiência como sujeito dotado de dignidade e capaz de gerir o próprio destino" (VIANA, 2018, p. 94). A LBI a marca da inovação ao reunir "diversos pontos que estavam espalhados em diversas legislações, dando uma uniformidade de tratamento ao sistema legal" (ARAÚJO; COSTA FILHO, 2015, p. 67).

A LBI objetiva garantir a inclusão da pessoa com deficiência, efetivamente na sociedade, favorecendo que exerçam ações da vida civil, acesso, permanência e saída com a consolidação das aprendizagens em escolas regulares, acesso ao mercado de trabalho, a segurança, ao lazer, com equidade, através da acessibilidade.

Dessa maneira, o documenta alerta a importância de conscientizar a sociedade, no que se refere, a redução e/ou extinção das barreiras de acessibilidade, bem como as atitudinais e arquitetônicas, visando alcançar a garantia de direitos. A centralidade do texto conduz para a elaboração de políticas públicas, para além das leis, que possam favorecer o processo de criação de uma cultura inclusiva e assim, descontruir o capacitismo estrutural e estruturante que está arraigado na forma de preconceito e processos de exclusão da pessoa com deficiência. O capacitismo atravessa as relações e está presente nos comerciais, nas expressões, nos “olhares”, ao reduzir os sujeitos as suas características que emergem da deficiência, quando as pessoas alcançam lugar de destaque socialmente define-se como “superação”, bem como nos processos de ensino aprendizagem, dentre outros.

Na Educação a LBI regulamentou o acesso, a permanência e a saída com a consolidação das aprendizagens dos estudantes com deficiência, por meio de cotas, proibição de cobrança extra de mensalidade por ser um estudante com deficiência, a obrigatoriedade da presença de profissionais capacitados para atender as necessidades pedagógicas específicas, a disponibilização da flexibilização, adaptação do currículo e materiais didáticos acessíveis desde a educação infantil até o ensino superior. Incentivo e autonomia aos sistemas de ensino investirem nas formações continuadas direcionadas a capacitação docente, na perspectiva inclusiva. Direcionamento de verbas do governo federal para aquisição de materiais para as salas de recursos multifuncionais, verbas de acessibilidade para as unidades de ensino municipais, estaduais e federais.

De acordo com a lei, acessibilidade aparece no artigo 53 do título III, Capítulo I , referindo-se a pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida a possibilidade de

independência e autonomia para o exercício da cidadania. Passando a ser comtemplada no Capítulo I, em seu Artigo 3º, Inciso II, como a ideia de Desenho Universal, a "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015, p. 1). A concepção de desenho universal visa a diminuição de barreiras nos processos de escolarização do público da educação especial, direcionando como "adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso" (BRASIL, 2015, p. 2).

A LBI define, em seu Capítulo I, Artigo 3, o conceito de tecnologia assistiva para assegurar a participação desse público:

> Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 1).

Na LBI as barreiras em relação a aprendizagem são múltiplas, sendo a da comunicação e na informação, consideradas de base para o ensino aprendizagem, nos dias atuais, bem como acesso aos computadores, celulares e outros. Essas barreiras estariam relacionadas a:

> [...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015, p. 2).

Segundo Bacich e Moran (2018), uma das possibilidades seria articular as tecnologias digitais: "as Metodologias Ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação e resolução de problemas" (p. 21).

Para além do acesso a LBI garante também no capítulo IX, artigo 28 incisos IX, que os sistemas de ensino adotem medidas de apoio que "favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência" (BRASIL, 2015, p. 7), favorecendo os estudantes com deficiência a produção acadêmica e científica.

Em relação a Assistência Social o documento, contribuiu na alteração do critério de recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC) pela pessoa com deficiência. O Sistema Único de Saúde (SUS) passa a ter obrigatoriedade no atendimento especializado, por

meio dos equipamentos e serviços que propiciem incluir as pessoas com deficiência nas políticas públicas e ações relacionadas a saúde.

Destaca-se ainda, as contribuições da LBI na Comunicação, Saúde e Lazer, evidenciando a acessibilidade na garantia de direitos. Ampliou a possibilidade da compra e diminuição tributária dos automóveis adaptados. Possibilitando o acesso com acessibilidade aos diversos espaços sociais, como por exemplo, cinemas, peças teatrais e programas acessíveis em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e com audiodescrição, reserva de cotas para concursos, hotéis, e outros espaços, assim como livros e documentos transcritos em braile e/ou com audiodescrição.

Este texto também está direcionado as questões do Trabalho e Previdência Social e Habitação ao criar o Auxilio Inclusão que visa a complementação do trabalhador com deficiência que está inserido oficialmente no mercado de trabalho. Determina a capacitação do funcionário com deficiência e os demais como maneira de garantir a permanência e não apenas a empregabilidade. Autoriza o saque ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) para aquisição de equipamentos necessários, bem como cadeiras de rodas, aparelhos auditivos, prótese e outros. Facilita a aquisição de moradias populares a pessoa com deficiência e/ou responsáveis legais.

Os reflexos podem ser constatados nos Direitos da Vida Civil das pessoas com deficiência, com a alteração do Código Civil a partir da LBI, passaram a exercer seu direito a voto, ao casamento e a maternidade e paternidade. Com isso, pode-se constatar alterações no Código Penal, com uma maior rigidez na aplicação de penas, inclusive de reclusão para quem praticar preconceito e discriminação contra a pessoa com deficiência. Regulamentou a obrigatoriedade do atendimento de reabilitação como direito fundamental de todas as pessoas e proibição dos planos de saúde cobrarem valores mais elevados das pessoas com deficiência. Definiu como responsabilidade dos tribunais de contas fiscalizar as normas de acessibilidade, e ao poder público cumprir com a acessibilidade nos transportes e espaços públicos.

Regatar a trajetória histórico social das pessoas com deficiência denuncia os processos eugênicos e discriminatórios direcionados a essas pessoas. Perpassando pelos processos assistencialistas, pela tentativa de exercício da cidadania e possibilidades de reconhecimento. O Brasil é um país mundialmente reconhecido por promover e promulgar legislações direcionadas a garantia de direitos da pessoa com deficiência, entretanto precisa avançar na efetividade da garantia de direitos das pessoas com deficiência.

No decorrer do estudo das principais legislações acerca da temática, evidenciou-se a elaboração de diversas teorias e movimentos sociais que lutam, acolhem e ratificam a

necessidade de atender as suas individualidades, complexidade de sua realidade, enfim, suas diferenças.

Assim, o debate sobre capacitismo repercute na compreensão histórico cultural da sociedade em relação a pessoa com deficiência, torna-se emergencial ressignificar práticas e discursos que combatam os processos de discriminação e exclusão. É preciso conduzir a práxis que possibilitem o fortalecimento das concepções pautadas nos processos de humanização, bem como a construção uma cultura inclusiva.

Diante desse panorama, destaca-se a importância da educação em articular práticas pedagógicas inclusivas que não fiquem restritas aos processos de ensino aprendizagem, emerge a necessidade em firmar um compromisso ético, filosófico e político, fomentando ações anticapacitistas que visem a garantia de direitos e o desenvolvimento biopsicossocial.

5 REGISTROS DA PRELIMINAR DE PESQUISA

Este capítulo respaldou-se na Resolução n°510, do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de abril de 2016, normalizadora das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, que autoriza preliminar de pesquisa. Destaca-se o Capítulo I, Art. 2º, § XII:

> Etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com "estudos exploratórios" ou com "pesquisas piloto", que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros (BRASIL, 2016, p. 3).

Quatro conversas ocorreram por ocasião da preliminar de pesquisa com quatro professoras (que chamaremos de P1, P2, P3 e P4) da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME/FME), pertencentes a unidades escolares localizadas em diferentes bairros do município. Importante mencionar que o critério para seleção deste grupo deu-se de forma não probabilística e por conveniência.

Todos os convites para realizar a conversa ocorreram pelo aplicativo do WhatsApp, priorizando a disponibilidade de ambas as partes envolvidas. As conversas informais ocorreram individualmente e no formato virtual, fazendo uso do aplicativo ZOOM, com a duração média de 30 minutos. Outrossim, duas perguntas nortearam a preliminar de pesquisa, objetivando uma melhor organização e compreensão do campo. (1) O que você elencaria como os três princípios primordiais para efetividade da educação especial inclusiva nas escolas? (2) Quais estratégias pedagógicas são essenciais para efetiva inclusão escolar do estudante com deficiência?

A primeira conversa ocorreu no dia 22 de março, no ano letivo de 2022, às 21 horas e 15 minutos, totalizando 41 minutos de uma conversa informal. Hoje P1 exerce a função de professora da sala de recursos multifuncional em unidade de educação infantil, sendo concursada no cargo de Professor I, desde 2019, na rede municipal de Niterói. Ela atua na rede pública de ensino há 10 anos, tem especialização em Psicopedagogia e graduação em Pedagogia, é mãe de uma criança com laudo de TEA, tem 33 anos de idade e está cursando mestrado profissional.

A segunda conversa ocorreu no dia 25 de março, no ano letivo de 2022, às 19 horas e 34 minutos, totalizando 28 minutos de uma conversa informal. P2 atualmente exerce a função de professora de apoio especializado, na rede municipal de Niterói, concomitantemente atua na

rede municipal de São Gonçalo, no setor de avaliação, no Centro de Inclusão Helen Keller, para definir o direito do estudante a professora de apoio e/ou cuidador, esse fazer ela está sendo desviada do cargo de professor por ter a formação como psicóloga. Atua como psicóloga clínica, concursada no município de São Gonçalo, no cargo professor II e no município de Niterói, no cargo de professor de apoio educacional especializado I, atuando na Educação Infantil, ingressando em 2019. Tem 49 anos, está cursando mestrado profissional, tem especialização em Psicopedagogia, graduação em Psicologia e Pedagogia.

A terceira conversa, ocorreu no dia 26 de março, no ano letivo de 2022, às 09 horas e 43 minutos, totalizando 32 minutos de uma conversa informal. Hoje P3 exerce a função de diretora adjunta, mas já atuou com professora de sala de recurso multifuncional (AEE) por 03 anos, bem como já atuou na regência de turma durante 20 anos e ingressou no serviço público municipal há 11 anos. Ela está cursando mestrado profissional. Sua primeira especialização é em Administração, Supervisão, Gestão e Orientação Educacional e sua segunda especialização é em Atendimento Educacional Especializado. Ela possui graduação em Pedagogia e tem 43 anos de idade.

Por fim, a quarta conversa, ocorreu no dia 26 de março, no ano letivo de 2022, às 19 horas, totalizando 31 minutos de uma conversa informal. Atualmente P4 exerce a função professora da sala de recursos multifuncional, mas já atuou como professora regente do Ensino Fundamental I e II, na regência de turma durante 35 anos e ingressou no serviço público municipal há 30 anos. Mestre em Educação Inclusiva, ela tem especialização em Psicopedagogia, graduação em Pedagogia e tem 63 anos de idade.

A experiência que estas profissionais possuem na área da docência foram determinantes para que fossem convidadas a participar desta preliminar de pesquisa. Temeu-se inicialmente que elas ficassem tímidas e evitassem responder às questões mais delicadas em profundidade, todavia tal temor desfez-se face à qualidade e profundidade das reflexões por elas compartilhadas.

As informações destas conversas realizadas por ocasião da preliminar de pesquisa foram analisadas à luz do material bibliográfico sistematizado. Para tanto, trabalhou-se com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que se estrutura em três fases, a saber: (1) pré-análise (com a seleção do material, leitura flutuante, formulação dos objetivos de leitura, proposição de hipóteses e formulação de indicadores); (2) exploração do material, categorização ou codificação e (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante.

É importante ressaltar que esta preliminar de pesquisa contribuiu para novos contornos do presente projeto de pesquisa. Inicialmente, houve a pretensão em elaborar um projeto direcionado exclusivamente a construção de um portfólio acessível, usando plataforma web colaborativa para armazenamento de dados, após a preliminar de pesquisa foi observado que era preciso ampliar as discussões que antecedem a sua construção, bem como refletir as concepções acerca da inclusão da pessoa com deficiência no cotidiano escolar, por meio de estratégias/ práticas pedagógicas, relatórios, portfólios, planejamento educacional individualizado e outras, sendo reforçadores no processo de exclusão.

Foi possível constatar que os registro da trajetória acadêmica do público da pesquisa apresenta-se fragmentado, sem levar em conta as especificidades, habilidades e as potencialidades dos discentes, reforçando o capacitismo e não rompendo com essa lógica cultural. Consequentemente, ocorre uma (des) continuidade do processo de escolarização dos mesmos, uma avalição equivocada, não possibilitando uma educação inclusiva que garanta o acesso, a permanência e a saída com a garantia de consolidação do processo de ensino–aprendizagem. Assim sendo, as reflexões a partir da preliminar de pesquisa enunciaram novos olhares/possibilidades na pesquisa. Situação que é reafirmada por Valim e Maciel:

> A etapa preliminar de pesquisa permite que conjecturas ou percepções pré-concebidas sejam abandonadas, permite que informações não sistematizadas em documentos ou artigos, referentes ao campo, possam ser captadas. E estas informações geram fortes impactos no projeto (2018, p. 18).

5.1 Resultados e análises

A análise de conteúdo dos dados da preliminar de pesquisa, inspirada em Bardin (2011), foi delimitada por três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material, categorização ou codificação; (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

5.1.1 Etapa 1 da análise de conteúdo de Bardin – pré-análise

Neste primeiro momento as anotações referentes a informações relevantes extraídas das quatro conversas foram tabuladas, organizadas. Consolidou-se, assim, o quadro abaixo:

Quadro 9: Organização do material ou dados da pesquisa

P1
No cenário pós-pandemia, muitas famílias perderam condições econômicas para manter seus filhos na rede privada de ensino. A rede municipal de educação de Niterói absorveu estes alunos que migraram do particular para o público, o que gerou um aumento expressivo de matrículas de alunos. Mas, apesar de todos os problemas – carência de professor de apoio educacional especializado, falta de professor regente, falta da sala de recurso multifuncional, escala de horários confusa, possibilidade iminente de greve – a escola pública ainda é a melhor opção, pois promove a diversidade e trabalha com inclusão. A carência do professor de apoio educacional especializado e o aumento do número de alunos é preocupante. Onde trabalho existem nove alunos com deficiência para cada professor de apoio.
Há resistência de certos profissionais ao trabalho inclusivo em algumas unidades, mas são fatos isolados.
Há a necessidade das formações continuadas, voltadas para diversas áreas da deficiência, mas as capacitações não darão conta de todas as demandas, muito embora ajudem profissionais a desenvolverem um "olhar" mais sensível para as diversas questões trazidas pelos alunos.
As formações continuadas precisam ser oferecidas para todos da unidade escolar, mas devido a logística das unidades de ensino, muitas vezes, só um professor é convidado a participar e esse profissional não se vê como multiplicador ou não possui tempo para realizar esse movimento.
A acessibilidade arquitetônica é muito importante, mas muitas vezes a unidade escolar fica em imóvel residencial adaptado de maneira ínfima. Além disso, as salas são muito pequenas; o ar-condicionado não funciona, pois, a parte elétrica é muito antiga; não tem pátio; o refeitório é na garagem e fica a céu aberto, então quando chove molha tudo e quando faz muito calor fica insuportável; e faltam colchonetes, o que se torna um impeditivo para os alunos frequentarem o horário integral.
Há necessidade do diálogo constante da escola com as famílias, visando a conscientização e instrumentalização, no que diz respeito a garantia de direitos da criança. Mas, para tanto, os responsáveis precisam aceitar as características de seus filhos e lutar pelos direitos, avaliação, acompanhamento clínico-terapêutico.
O articulador, junto com todos os profissionais da unidade escolar, a partir do diálogo com os responsáveis, com a equipe multidisciplinar que atende essas crianças, pode consolidar contribuições do professor de apoio educacional especializado, do professor regente (com a parceria do pedagogo), para construir o planejamento pedagógico, contemplando atividades em sala de aula, materiais adaptados, estratégias inclusivas e principalmente, estratégias de mediação, para que todos compreendam que cada aluno é responsabilidade de todos.
Há que se pensar na inclusão dentro da sala de aula, mas também fora dela, em atividades extracurriculares, bem como nos passeios escolares.
P2
A construção do plano de educação individualizado demanda reuniões para sua elaboração, necessita do compartilhamento de informações com a família, profissionais da saúde (acompanhamento clínico terapêutico), professores regentes, professores de sala de recursos, professores de apoio educacional especializado de outros alunos, merendeiras e pedagogos. Todos precisam contribuir e refletir juntos.

Inicialmente até acontecem essas discussões sobre alunos incluídos com os diversos profissionais da unidade, mas depois o professor de apoio educacional especializado fica sozinho, reportando-se a direção e ao pedagogo para resolver as demandas emergenciais que estão surgindo. Se houvesse trocas e estudos de caso no âmbito da unidade em que atua ou até mesmo com outras unidades, seria possível encontrar novas possibilidades para atender as diversas questões que são apresentadas no cotidiano escolar. Muitas vezes ela não sabe como o outro professor equacionou uma situação e que poderia ser uma possibilidade na demanda atual com o aluno dela.
O planejamento com trocas e relatos de experiências precisa fazer parte da rotina escolar. A unidade de educação infantil tem uma rotina muito intensa. Esta rotina de cuidar é pedagógica, mas consome um tempo absurdo e acaba por atropelar o planejamento e as práticas e as estratégias pedagógicas inclusivas. As formações continuadas deveriam privilegiar os relatos de experiências e/ou estudos de caso e envolver outras unidades de ensino, para que todos pudessem conhecer outras realidades e pudessem contribuir com o fazer de todos envolvidos.
Destaco a importância do vínculo afetivo, continuidade do trabalho pedagógico e das "trocas" de conhecimento.
Na minha unidade têm professores de apoio educacional especializado que estão atuando em diversos grupos de referência, devido a carência desses profissionais na rede municipal. Pela sobrecarga de trabalho eles acabam não conhecendo as especificidades das crianças, acabam não podendo conhecer, discutir, refletir e planejar. Isso gera fragmentação do trabalho pedagógico inclusivo.
Formações continuadas precisam articular teoria e prática, precisam ser direcionadas para estudo de casos, com compartilhamento de conhecimentos de diversas realidades, momentos de "trocas" dentro da unidade escolar, em outras unidades e espaços de formação.
A tecnologia assistiva digital é importante para a realização das atividades com os alunos. Tenho alunos que realizam as atividades no celular, tablete ou no computador com mais interesse. Além disso, as vezes as questões motoras de alguns alunos impedem registros planificados no papel.
Nota-se a dificuldade que o grupo gestor tem de entender o trabalho pedagógico inclusivo do professor de apoio educacional especializado, do professor regente, do professor da sala de recursos e de todos os outros atores do ambiente escolar. Cada um tem seu trabalho, suas responsabilidades.
P3
A minha atuação como professora da sala de recurso multifuncional, tem contribuído muito com o seu "olhar" na função de gestora da unidade escolar, na qual atua como diretora adjunta.
Acredito ser necessário trabalhar com a conscientização de todos os profissionais da unidade escolar –direção, pedagogos, professores regentes, professores de apoio educacional especializado, profissionais da sala de recursos, merendeiros, pessoal dos serviços gerais, equipe da portaria e demais envolvidos – para que os alunos com deficiência possam ser percebidos em suas habilidades e potencialidades, pois a deficiência deles é apenas uma das muitas características que possuem.
A escola precisa estar preparada para atender às especificidades dos alunos incluídos, só assim poderá, de fato, garantir processo eficaz de ensino-aprendizagem e incluir.

Há que se dialogar com todos os profissionais da escola sobre as legislações que respaldam o aluno com deficiência, com transtorno do espectro autista, com altas habilidades ou superdotação. Apenas assim os alunos incluídos na rede regular de ensino serão incluídos de fato.
O acolhimento à família do estudante e aos profissionais do acompanhamento clínico terapêutico é fundamental – eles têm muito a contribuir e viabilizam reflexão a respeito de caminhos no processo de escolarização para alunos incluídos.
Importante criar momentos de "troca" e compartilhamento de informações entre escola-família-equipe multidisciplinar.
Temos a necessidade de formações continuadas com todo o grupo de profissionais que integram o ambiente escolar, que tratem de aspectos específicos dos discentes da educação especial – formações que perpassem pela deficiência intelectual, deficiência auditiva (surdez), deficiência visual (baixa-visão, cegueira e surdocegueira), deficiência física, altas habilidades ou superdotação e TEA.
As formações não podem ficar restritas aos professores de apoio educacional especializados e ao professor da sala de recursos.
As formações continuadas precisam ocorrer dentro das unidades, no horário destinado ao planejamento, caso contrário, fica muito difícil participar – esta máxima vale tanto para professores, quanto para demais profissionais da escola.
Proponho a construção de planejamento que atenda as especificidades de cada discente, com flexibilização curricular, adaptações das atividades, confecção de materiais adaptados e outras demandas que forem necessárias. Sugiro a construção de uma rotina escolar para os alunos incluídos, onde seria apresentada toda a dinâmica da unidade e seria possível refletir sobre as adaptações necessárias para atender as especificidades de cada aluno incluído.
P4
As formações continuadas precisam acontecer com todos os professores e profissionais envolvidos nas unidades escolares, para que se discutam os principais fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva.
Aprendizagem é um processo individual e singular, a inclusão escolar beneficia a todos e a educação inclusiva não pertence apenas ao professor de apoio educacional especializado e sala de recursos, pertence a todos.
Faz-se necessário pensar formações continuadas – para todos os docentes e profissionais que atuam nas unidades escolares – direcionadas à capacitação de profissionais para que compreendam deficiências e transtornos do público da educação especial.
Importante investir em palestras, eventos, ciclos de palestras para toda comunidade escolar, com o objetivo de combater a descriminação e construir uma cultura inclusiva.
Os alunos com deficiência estão chegando ao Ensino Fundamental II com muitas lacunas no seu processo ensino-aprendizagem e sem uma documentação com registro de trajetória. Assim, tem-se um recomeço a cada segmento. É preciso conhecer a história de cada aluno incluído, sua trajetória acadêmica, seus acompanhamentos, entender suas demandas, avaliar e só assim, construir um planejamento. Destaco, a

importância dos registros para evitar a fragmentação do processo de ensino aprendizagem. É preciso observar a situação dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II – suas trajetórias com avanços, caminhos e possibilidades não estão registradas em nenhum lugar.
As formações continuadas são primordiais para o fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência e transtornos. A logística para realização das capacitações, entretanto, deve ser pensada. Uma das possibilidades seria utilizar aplicativos como ZOOM ou GOOGLE MEET, virtualizando assim estas formações.
É imperativo conhecer as habilidades, potencialidades, interesses, demandas e prioridades dos alunos com deficiência, contando com a parceria da família, da equipe multidisciplinar e o próprio discente, visando uma avaliação formativa e a construção de um planejamento condizente as demandas reais do aluno.
Necessário conversar sobre o uso do tablete, celular, aplicativos e recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa para auxiliar na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem de alguns dos alunos com deficiência.

Fonte: Autoral (2023).

Após esta organização realizou-se a leitura flutuante. Impressões emanaram desta leitura e viabilizaram reformulação de ideias, a partir objetivos e hipóteses.

5.1.2 Etapa 2 da análise de conteúdo de Bardin – codificação ou categorização

Após a etapa de pré-análise, realizou-se a exploração do material. Foram escolhidas as unidades de codificação ou categorização – que se encontram explicadas no quadro abaixo:

Quadro 10: Categorias que emanaram a partir das semelhanças

Categorias	**Definições**
Formação continuada e capacitação	Remete a processo de capacitação contínua e de profissionalização das equipes, atualizando e ampliando seus saberes para que estejam alinhados às novidades e/ou oportunidades de melhorias para uma educação ainda mais eficiente, relevante, inclusiva.
Diálogo da escola com a família	Remete ao diálogo constante entre família e escola, tão necessária para que se possa compreender melhor as crianças, suas vivências, abrangendo suas habilidades, potencialidades, gostos e suas dificuldades.
Planejamentos	Remete ao ato de planejar, de criar um plano para otimizar recursos em prol de determinado objetivo e/ou objetivos.
Responsabilidades	Remete à qualidade do que é responsável, ou obrigação de responder por atos próprios, ou por algo que lhe foi confiado.
Infraestrutura	Refere-se tanto ao espaço físico da escola, como salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, refeitório, pátio, quanto os recursos materiais e humanos.

Tecnologias assistivas digitais	Tecnologia assistiva ou ajuda técnica remete a produtos, equipamentos, dispositivos ou recursos digitais que objetivem promover funcionalidade à participação mais ativa da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência e qualidade de vida.

Fonte: Autoral (2023).

As categorias identificadas respeitaram as qualidades propostas por Bardin (2011): exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; produtividade. As categorias que emanaram deste processo foram os seguintes: (i) formação continuada, (ii) diálogo da escola com a família, (iii) planejamentos, (iv) responsabilidades, (v) infraestrutura escolar e (vi) tecnologias assistivas digitais.

5.1.3 Etapa 3 da análise de conteúdo de Bardin – interpretação dos resultados

A partir das categorias definidas acima (Quadro 10), organizou-se as verbalizações do Quadro 9 de acordo com as categorias que emanaram das semelhanças. Essa organização deu origem ao Quadro 11, abaixo:

Quadro 11: Verbalizações das conversas organizadas a partir das categorias que emanaram a partir das semelhanças

FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO	
Remete a processo de capacitação contínua e de profissionalização das equipes, atualizando e ampliando seus saberes para que estejam alinhados às novidades e/ou oportunidades de melhorias para uma educação ainda mais eficiente, relevante, inclusiva.	
P1	Há a necessidade das formações continuadas, voltadas para diversas áreas da deficiência, mas as capacitações não darão conta de todas as demandas, muito embora ajudem profissionais a desenvolverem um "olhar" mais sensível para as diversas questões trazidas pelos alunos. As formações continuadas precisam ser oferecidas para todos da unidade escolar, mas devido a logística das unidades de ensino, muitas vezes, só um professor é convidado a participar e esse profissional não se vê como multiplicador ou não possui tempo para realizar esse movimento.
P2	Formações continuadas precisam articular teoria e prática, precisam ser direcionadas para estudo de casos, com compartilhamento de conhecimentos de diversas realidades, momentos de "trocas" dentro da unidade escolar, em outras unidades e espaços de formação.
P3	Temos a necessidade de formações continuadas com todo o grupo de profissionais que integram o ambiente escolar, que tratem de aspectos específicos dos discentes da educação especial – formações que perpassem pela deficiência intelectual, deficiência auditiva (surdez), deficiência visual (baixa-visão, cegueira e surdocegueira), deficiência física, altas habilidades ou superdotação e TEA.

	As formações não podem ficar restritas aos professores de apoio educacional especializados e ao professor da sala de recursos. As formações continuadas precisam ocorrer dentro das unidades, no horário destinado ao planejamento, caso contrário, fica muito difícil participar – esta máxima vale tanto para professores, quanto para demais profissionais da escola. Há que se dialogar com todos os profissionais da escola sobre as legislações que respaldam o aluno com deficiência, com transtorno do espectro autista, com altas habilidades ou superdotação. Apenas assim os alunos incluídos na rede regular de ensino serão incluídos de fato.
P4	As formações continuadas precisam acontecer com todos os professores e profissionais envolvidos nas unidades escolares, para que se discutam os principais fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva. Faz-se necessário pensar formações continuadas – para todos os docentes e profissionais que atuam nas unidades escolares – direcionadas à capacitação de profissionais para que compreendam deficiências e transtornos do público da educação especial. As formações continuadas são primordiais para o fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência e transtornos. A logística para realização das capacitações, entretanto, deve ser pensada. Uma das possibilidades seria utilizar aplicativos como ZOOM ou GOOGLE MEET, virtualizando assim estas formações. Importante investir em palestras, eventos, ciclos de palestras para toda comunidade escolar, com o objetivo de combater a descriminação e construir uma cultura inclusiva.
DIÁLOGO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA	
Remete ao diálogo constante entre família e escola, tão necessário para que se possa compreender melhor as crianças, suas vivências, abrangendo suas habilidades, potencialidades, gostos e suas dificuldades.	
P1	Há necessidade do diálogo constante da escola com as famílias, visando a conscientização e instrumentalização, no que diz respeito a garantia de direitos da criança. Mas, para tanto, os responsáveis precisam aceitar as características de seus filhos e lutar pelos direitos, avaliação, acompanhamento clínico-terapêutico.
P2	A construção do plano de educação individualizado demanda reuniões para sua elaboração, necessita do compartilhamento de informações com a família, profissionais da saúde (acompanhamento clínico terapêutico), professores regentes, professores de sala de recursos, professores de apoio educacional especializado de outros alunos, merendeiras e pedagogos. Todos precisam contribuir e refletir juntos.
P3	Importante criar momentos de “troca” e compartilhamento de informações entre escola-família-equipe multidisciplinar.
P4	Importante trazer as famílias e as instituições de reabilitação para reflexão conjunta de forma que possam dialogar sobre as especificidades de cada aluno. É imperativo conhecer as habilidades, potencialidades, interesses, demandas e prioridades dos alunos com deficiência, contando com a parceria da família, da equipe multidisciplinar e o próprio discente, visando uma avaliação formativa e a construção de um planejamento condizente as demandas reais do aluno.

PLANEJAMENTOS	
Remete ao ato de planejar, de criar um plano para otimizar recursos em prol de determinado objetivo e/ou objetivos.	
P1	O articulador, junto com todos os profissionais da unidade escolar, a partir do diálogo com os responsáveis, com a equipe multidisciplinar que atende essas crianças, pode consolidar contribuições do professor de apoio educacional especializado, do professor regente (com a parceria do pedagogo), para construir o planejamento pedagógico, contemplando atividades em sala de aula, materiais adaptados, estratégias inclusivas e principalmente, estratégias de mediação, para que todos compreendam que cada aluno é responsabilidade de todos. Há que se pensar na inclusão dentro da sala de aula, mas também fora dela, em atividades extracurriculares, bem como nos passeios escolares.
P2	Inicialmente até acontecem essas discussões sobre alunos incluídos com os diversos profissionais da unidade, mas depois o professor de apoio educacional especializado fica sozinho, reportando-se a direção e ao pedagogo para resolver as demandas emergenciais que estão surgindo. Se houvesse trocas e estudos de caso no âmbito da unidade em que atua ou até mesmo com outras unidades, seria possível encontrar novas possibilidades para atender as diversas questões que são apresentadas no cotidiano escolar. Muitas vezes ela não sabe como o outro professor equacionou uma situação e que poderia ser uma possibilidade na demanda atual com o aluno dela. O planejamento com trocas e relatos de experiências precisa fazer parte da rotina escolar. A unidade de educação infantil tem uma rotina muito intensa. Esta rotina de cuidar é pedagógica, mas consome um tempo absurdo e acaba por atropelar o planejamento e as práticas e as estratégias pedagógicas inclusivas. As formações continuadas deveriam privilegiar os relatos de experiências e/ou estudos de caso e envolver outras unidades de ensino, para que todos pudessem conhecer outras realidades e pudessem contribuir com o fazer de todos envolvidos. Na minha unidade de educação infantil o planejamento acontece no horário da tarde. Como eu atuo no horário parcial em uma unidade integral acabo não participando. O aluno acaba por ficar prejudicado aguardando outro professor de apoio educacional especializado à tarde. Acredito que isso é prejudicial ao desenvolvimento do aluno e acho que isso interfere no conhecimento amplo sobre o seu aluno e consequentemente no planejamento coletivo.
P3	Proponho a construção de planejamento que atenda as especificidades de cada discente, com flexibilização curricular, adaptações das atividades, confecção de materiais adaptados e outras demandas que forem necessárias. Sugiro a construção de uma rotina escolar para os alunos incluídos, onde seria apresentada toda a dinâmica da unidade e seria possível refletir sobre as adaptações necessárias para atender as especificidades de cada aluno incluído.
P4	Os alunos com deficiência estão chegando ao Ensino Fundamental II com muitas lacunas no seu processo ensino-aprendizagem e sem uma documentação com registro de trajetória. Assim, tem-se um recomeço a cada segmento. É preciso conhecer a história de cada aluno incluído, sua trajetória acadêmica, seus acompanhamentos, entender suas demandas, avaliar e só assim, construir um planejamento. Destaco, a importância dos registros para evitar a fragmentação do processo de ensino aprendizagem. É preciso observar a situação dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II – suas trajetórias com avanços, caminhos e possibilidades não estão registradas em nenhum lugar.

RESPONSABILIDADES	
Remete à qualidade do que é responsável, ou obrigação de responder por atos próprios, ou por algo que lhe foi confiado.	
P1	Há resistência de certos profissionais ao trabalho inclusivo em algumas unidades, mas são fatos isolados.
P2	Nota-se a dificuldade que o grupo gestor tem de entender o trabalho pedagógico inclusivo do professor de apoio educacional especializado, do professor regente, do professor da sala de recursos e de todos os outros atores do ambiente escolar. Cada um tem seu trabalho, suas responsabilidades. Destaco a importância do vínculo afetivo, continuidade do trabalho pedagógico e das "trocas" de conhecimento.
P3	A minha atuação como professora da sala de recurso multifuncional, tem contribuído muito com o seu "olhar" na função de gestora da unidade escolar, na qual atua como diretora adjunta. Acredito ser necessário trabalhar com a conscientização de todos os profissionais da unidade escolar – direção, pedagogos, professores regentes, professores de apoio educacional especializado, profissionais da sala de recursos, merendeiros, pessoal dos serviços gerais, equipe da portaria e demais envolvidos – para que os alunos com deficiência possam ser percebidos em suas habilidades e potencialidades, pois a deficiência deles é apenas uma das muitas características que possuem. O acolhimento à família do estudante e aos profissionais do acompanhamento clínico terapêutico é fundamental - eles têm muito a contribuir e viabilizam reflexão a respeito de caminhos no processo de escolarização para alunos incluídos.
P4	Aprendizagem é um processo individual e singular, a inclusão escolar beneficia a todos e a educação inclusiva não pertence apenas ao professor de apoio educacional especializado e sala de recursos, pertence a todos.
INFRAESTRUTURA	
Refere-se tanto ao espaço físico da escola, como salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, refeitório, pátio, quanto os recursos materiais e humanos.	
P1	No cenário pós-pandemia, muitas famílias perderam condições econômicas para manter seus filhos na rede privada de ensino. A rede municipal de educação de Niterói absorveu estes alunos que migraram do particular para o público, o que gerou um aumento expressivo de matrículas de alunos. Mas, apesar de todos os problemas - carência de professor de apoio educacional especializado, falta de professor regente, falta da sala de recurso multifuncional, escala de horários confusa, possibilidade iminente de greve - a escola pública ainda é a melhor opção, pois promove a diversidade e trabalha com inclusão. A carência do professor de apoio educacional especializado e o aumento do número de alunos é preocupante. Onde trabalho existem nove alunos com deficiência para cada professor de apoio. A acessibilidade arquitetônica é muito importante, mas muitas vezes a unidade escolar fica em imóvel residencial adaptado de maneira ínfima. Além disso, as salas são muito pequenas; o ar-condicionado não funciona, pois, a parte elétrica é muito antiga; não tem pátio; o refeitório é na garagem e fica a céu aberto, então quando chove molha tudo e quando faz muito calor fica insuportável; e faltam colchonetes, o que se torna um impeditivo para os alunos frequentarem o horário integral.

P2	Na minha unidade têm professores de apoio educacional especializado que estão atuando em diversos grupos de referência, devido a carência desses profissionais na rede municipal. Pela sobrecarga de trabalho eles acabam não conhecendo as especificidades das crianças, acabam não podendo conhecer, discutir, refletir e planejar. Isso gera fragmentação do trabalho pedagógico inclusivo.
P3	A escola precisa estar preparada para atender às especificidades dos alunos incluídos, só assim poderá, de fato, garantir processo eficaz de ensino-aprendizagem e incluir.
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS	
Tecnologia assistiva ou ajuda técnica remete a produtos, equipamentos, dispositivos ou recursos digitais que objetivem promover funcionalidade à participação mais ativa da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência e qualidade de vida.	
P2	A tecnologia assistiva digital é importante para a realização das atividades com os alunos. Tenho alunos que realizam as atividades no celular, tablete ou no computador com mais interesse. Além disso, as vezes as questões motoras de alguns alunos impedem registros planificados no papel.
P4	Necessário conversar sobre o uso do tablete, celular, aplicativos e recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa para auxiliar na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem de alguns dos alunos com deficiência.

Fonte: Autoral (2023).

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento ou interpretação dos resultados. Procurou-se, aqui, tornar os dados brutos significativos, válidos. A interpretação destes dados materializou-se de forma a permear aspectos subjetivos que residiam por trás do imediatamente apreendido e estão apresentadas a seguir.

Formação continuada e capacitação, como dito anteriormente, remete a processo de capacitação contínua e de profissionalização das equipes, atualizando e ampliando seus saberes para que estejam alinhados às novidades e/ou oportunidades de melhorias para uma educação ainda mais eficiente, relevante, inclusiva. Segundo Nóvoa (2001) a relação humana entre docente e o educando é imprescindível para o processo educativo. Ela perpassa toda a formação docente – com reflexões acerca dos processos de aprendizagem dos estudantes, mas prioriza o currículo, viabiliza o estabelecimento de metas e o desenvolver de escuta sensível e práticas transformadoras para a sociedade na qual vivemos. Logo, a todo momento o docente está sendo convidado a repensar e modificar suas práticas, buscando conscientizar a todos sobre as concepções da educação política. Estas prerrogativas encontram esteio nas palavras de P4 (abaixo):

> Formações continuadas com todos os professores e profissionais envolvidos nas unidades escolares, para que se discutam os principais fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva. [P4]
>
> Faz-se necessário pensar formações continuadas – para todos os docentes e profissionais que atuam nas unidades escolares – direcionadas à capacitação de profissionais para que compreendam deficiências e transtornos do público da educação especial. [P4]

Nesta perspectiva, Adorno (1996) propõe que essa concepção seja construída em um processo formativo, não depositando conhecimento e formatando pessoas, mas conscientizando que suas práticas estão permeadas por atos políticos. Verdadeiramente é a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades, e tudo o que um sujeito faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente e autônoma. Esta instrumentalização, para além, da teoria apresenta-se como imprescindível e é reiterada por P2 que defende a importância de as formações continuadas articularem teoria e prática, bem como aspectos logísticos (conforme evidenciado a seguir por P3 e P4):

> Formações continuadas precisam articular teoria e prática, precisam ser direcionadas para estudo de casos, com compartilhamento de conhecimentos de diversas realidades, momentos de "trocas" dentro da unidade escolar e em outras unidades e espaços de formação. [P2]
>
> As formações continuadas precisam ocorrer dentro das unidades, no horário destinado ao planejamento, caso contrário, fica muito difícil participar – esta máxima vale tanto para professores, quanto para demais profissionais da escola. [P3]
>
> As formações continuadas são primordiais para o fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência e transtornos. A logística para realização das capacitações, entretanto, deve ser pensada. Uma das possibilidades seria utilizar aplicativos como ZOOM ou GOOGLE MEET, virtualizando assim estas formações. [P4]

Importante, porém, mencionar que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 25). Por isso, tão importante não apenas capacitar cada um dos profissionais associados ao ambiente escolar, mas investi-los e envolvê-los para instituí-los sobre o saber da experiência. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Esta dimensão coletiva conduz à compreensão de que, como sujeitos sociais, aprendemos, apreendemos e compreendemos por mimetismo (VYGOTSKY, 2001). Graças a

imitação na atividade coletiva, o sujeito torna-se apto a fazer mais e fazer com autonomia. Esta premissa de Vygotsky (2001) passa a ser imprescindível para compreensão do processo de revisão crítica proposta pela formação continuada e pelas capacitações que são ou deveriam ser oferecidas aos docentes dentro do ambiente escolar. Isso porque tal apropriação, quando significativa, possibilita aos sujeitos aprendentes envolvidos, o contato com elementos teóricos e metodológicos fundamentais para revisão do currículo, das disciplinas, das sistemáticas de avaliação para a aprendizagem, dos conteúdos, do material didático-pedagógico, das estratégias de ensino, dos processos de aprendizagem dentre outras questões próprias da escola e diretamente relacionadas ao processo de desenvolvimento e humanização dos educandos, para que se construa uma cultura mais inclusiva e respeitosa – o que encontra suporte nas palavras de P4: "importante investir em palestras, eventos, ciclos de palestras para toda comunidade escolar, com o objetivo de combater a discriminação e construir uma cultura inclusiva".

Desse modo, fomentar discussões e reflexões a respeito das práticas pedagógicas nas unidades de ensino, possibilita a conscientização aos docentes, para que se tornem multiplicadores de ações, que visem o enfrentamento do capacitismo. Este papel multiplicador do profissional envolvido com a capacitação, todavia, não parece claro a todos – haja vista o que P1 e P3 afirmam (abaixo):

> As formações continuadas precisam ser oferecidas para todos da unidade escolar, mas devido a logística das unidades de ensino, muitas vezes, só um professor é convidado a participar e esse profissional não se vê como multiplicador ou não possui tempo para realizar esse movimento. [P1]
>
> As formações não podem ficar restritas aos professores de apoio educacional especializado e ao professor da sala de recursos. [P3]

P1 e P3 destacam, também, a importância da formação continuada, voltada para as demandas latentes dos profissionais envolvidos com a inclusão dos estudantes com deficiência, no que se refere às legislações vigentes. Conhecer as principais deficiências e transtornos, possíveis intervenções pedagógicas, discutir, refletir e construir um planejamento inclusivo faz-se, mais do que nunca necessário:

> Há a necessidade das formações continuadas, voltadas para diversas áreas da deficiência, mas as capacitações não darão conta de todas as demandas, muito embora ajudem profissionais a desenvolverem um "olhar" mais sensível para as diversas questões trazidas pelos alunos. [P1]
>
> Há que se dialogar com todos os profissionais da escola sobre as legislações que respaldam o aluno com deficiência, com transtorno do espectro autista, com altas

> habilidades ou superdotação. Apenas assim os alunos incluídos na rede regular de ensino serão incluídos de fato. [P3]
>
> Temos a necessidade de formações continuadas com todo o grupo de profissionais que integram o ambiente escolar, que tratem de aspectos específicos dos discentes da educação especial – formações que perpassem deficiência intelectual, deficiência auditiva (surdez), deficiência visual (baixa-visão, cegueira e surdocegueira), deficiência física, altas habilidades ou superdotação e TEA. [P3]

As afirmações dos professores acima sinalizam para a necessidade da construção de uma cultura mais inclusiva. Afinal, a inclusão precisa ser refletida criticamente no cotidiano escolar, ou seja, precisa perpassar pela teoria dos "corpos plurais" e enraizar-se na prática da sala de aula, no chão da escola. Só assim será possível garantir a trilha de aprendizagem a estes estudantes – com acesso, permanência e saída das escolas, com as aprendizagens consolidas. Somente assim será viável elucidar as concepções da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, portanto é imprescindível, que cada ator envolvido no processo de inclusão do estudante com deficiência entenda suas responsabilidades, papéis e afazeres. Por hora, como destaca P1 "há resistência de certos profissionais ao trabalho inclusivo em algumas unidades, mas são fatos isolados". E, a resistência não se manifesta apenas para com os próprios afazeres e responsabilidades. P2 destaca a dificuldade que certos profissionais – dentro do ambiente escolar – têm de compreender o papel de outros profissionais no processo de inclusão e P3 destaca a importância de trabalhar com a conscientização de todos os profissionais da unidade escolar – apenas assim cada um saberá seu papel e suas responsabilidades. Pois, como destaca P4, a "aprendizagem é um processo individual e singular, a inclusão escolar beneficia a todos e a educação inclusiva não pertence apenas ao professor de apoio educacional especializado e sala de recursos, pertence a todos".

> Nota-se a dificuldade que o grupo gestor tem de entender o trabalho pedagógico inclusivo do professor de apoio educacional especializado, do professor regente, do professor da sala de recursos e de todos os outros atores do ambiente escolar. Cada um tem seu trabalho, suas responsabilidades. [P2]
>
> Acredito ser necessário trabalhar com a conscientização de todos os profissionais da unidade escolar – direção, pedagogos, professores regentes, professores de apoio educacional especializado, profissionais da sala de recursos, merendeiros, pessoal dos serviços gerais, equipe da portaria e demais envolvidos – para que os alunos com deficiência possam ser percebidos em suas habilidades e potencialidades, pois a deficiência deles é apenas uma das muitas características que possuem. [P3]

A formação continuada docente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) prevê como atribuição inicial do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), "estabelecer articulação com

os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias" (BRASIL, 2009), o processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial, não pode ser, assim, responsabilidade apenas dos professores do AEE. As unidades escolares e as assessorias pedagógicas precisam criar estratégias para estimular a participação de todos os profissionais da escola nos processos formativos. Afinal, o estudante é de todos – não pode ser responsabilidade apenas de um grupo de docentes.

Para além, tem-se que estas responsabilidades precisam extravasar para além da esfera do pragmatismo funcionalista e permear a esfera da afetividade, como destaca P2 ao afirmar "destaco a importância do vínculo afetivo, continuidade do trabalho pedagógico e das "trocas" de conhecimento".

Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar a dimensão subjetiva que abrange a aprendizagem, oportuniza ao docente à investigação das necessidades do estudante, criando intervenções que possibilitem a aprendizagem. Portanto, a investigação subjetiva que atua na estruturação subjetiva de aprender, favorece a organização do processo de ensino-aprendizagem, como também propicia a constituição desses sujeitos neste processo, representando "a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência" (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 73). Faz-se necessário:

> Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e....), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir. Re-existir: criação de novas formas de subjetividade. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe. Recusar a ovelha e o rebanho, a "combinação tão astuciosa das técnicas de individuação e dos procedimentos de totalização (FOUCAULT, 1995, p. 236).

O docente, em sua experiência assemelha-se a um território de passagem, sensível aquilo que acontece, produzindo afetos, inscrevendo marcas, deixando vestígios e efeitos por onde passa (LAROSSA, 2002). E, neste processo o docente acaba não só transformando, mas sendo transformado, como ressalta P3 ao afirmar que sua "atuação como professora da sala de recurso multifuncional, tem contribuído muito com o seu "olhar" na função de gestora da unidade escolar, na qual atua como diretora adjunta". Este olhar mais humano precisa manifestar-se não apenas nos gestos e palavras, mas nas avaliações – em suas formas, como nos lembra Luckesi (2005, p. 33):

> Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa.

Acolhimento e afeto, entretanto, não devem ficar restritos ao estudante com deficiência dentro do ambiente escolar, mas precisa se estender para além da sala de aula – aos profissionais do acompanhamento clínico terapêutico – e para além dos muros da escola, às famílias dos estudantes com deficiência, como lembra P3, e este movimento precisa ser articulado pela escola, pelos docentes, pela direção:

> O acolhimento à família do estudante e a aos profissionais do acompanhamento clínico terapêutico é fundamental - eles têm muito a contribuir e viabilizam reflexão a respeito de caminhos no processo de escolarização para alunos incluídos. [P3]

E, para que isso aconteça, não existem atalhos – faz-se necessário estabelecer um diálogo da escola com a família, conforme destacam P1, P2, P3 e P4:

> Há necessidade do diálogo constante da escola com as famílias, visando a conscientização e instrumentalização, no que diz respeito a garantia de direitos da criança. Mas, para tanto, os responsáveis precisam aceitar as características de seus filhos e lutar pelos direitos, avaliação, acompanhamento clínico-terapêutico. [P1]

> A construção do plano de educação individualizado demanda reuniões para sua elaboração, demanda compartilhamento de informações com a família, profissionais da saúde (acompanhamento clínico terapêutico), professores regentes, professores de sala de recursos, professores de apoio educacional especializado, outros alunos, merendeiras e pedagogos. Todos precisam contribuir e refletir juntos. [P2]

> Importante criar momentos de "troca" e compartilhamento de informações entre escola-família- equipe multidisciplinar. [P3]

> Importante trazer as famílias e as instituições de reabilitação para reflexão conjunta de forma que possam dialogar sobre as especificidades de cada aluno. [P4]

> É imperativo conhecer as habilidades, potencialidades, interesses, demandas e prioridades dos alunos com deficiência, contando com a parceria da família, da equipe multidisciplinar e o próprio discente, visando uma avaliação formativa e a construção de um planejamento condizente as demandas reais do aluno. [P4]

Moran (2019, p.01) diz que "as escolas mais interessantes conseguem criar um clima de confiança, de diálogo, de participação efetiva entre todos – gestores, docentes, estudantes, famílias e organizações próximas". Assim, ressalta-se: apenas falar sobre a pessoa com deficiência não basta, há que se trazê-las para as discussões/reflexões, como sujeitos com" lugar de fala". Segundo Ribeiro (2017, p.69) "lugar social não determina uma consciência discursiva

sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas". É falar "com" e não "de" e/ou "para", é ratificar o movimento "nada sobre nós, sem nós", sendo a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, protagonista da sua história.

Pessoas com deficiência, frequentemente, são vistas como espectadoras em suas próprias histórias, pois quem pensa inclusão é, muitas vezes, uma pessoa sem deficiência (MARCO, 2020). Inclusão é responsabilidade de todos, mas a pessoa com deficiência precisa ter voz para poder contribuir com sua opinião. Pensar inclusão de forma excludente evidencia uma sociedade capacitista.

Todavia, pensar inclusão de forma inclusiva demanda planejamento, em prol de uma educação crítica e inclusiva, capaz de formar cidadãos conscientes e atuantes. Para tanto, o processo de ensino aprendizagem precisa abandonar práticas pedagógicas que foquem nas dificuldades e se resumam em processos de "normatização dos estudantes com deficiência", para pensar de maneira mais criativa, ou seja, partir do que o estudante com deficiência consegue realizar, investir em suas habilidades, suas potencialidades, promovendo interações sociais e aprendizagens significativas que desenvolvam novas competências (conforme destaca P1):

> O articulador, junto com todos os profissionais da unidade escolar, a partir do diálogo com os responsáveis, com a equipe multidisciplinar que atende essas crianças, pode consolidar contribuições do professor de apoio educacional especializado, do professor regente (com a parceria do pedagogo), para construir o planejamento pedagógico, contemplando atividades em sala de aula, materiais adaptados, estratégias inclusivas e principalmente, estratégias de mediação, para que todos compreendam que cada aluno é responsabilidade de todos. [P1]

P2, todavia, menciona que não basta que a escola pense de maneira mais inclusiva, é necessário estruturar, acompanhar e revisitar o planejamento ao longo de todo processo:

> Inicialmente até acontecem essas discussões sobre alunos incluídos com os diversos profissionais da unidade, mas depois o professor de apoio educacional especializado fica sozinho, reportando-se a direção e ao pedagogo para resolver as demandas emergenciais que estão surgindo. Se houvesse trocas e estudos de caso no âmbito da unidade em que atua ou até mesmo com outras unidades, seria possível encontrar novas possibilidades para atender as diversas questões que são apresentadas no cotidiano escolar. Muitas vezes não sabemos como o outro professor equacionou uma situação e que poderia ser uma possibilidade na demanda atual com o aluno dela. [P2]

> O planejamento com trocas e relatos de experiências precisa fazer parte da rotina escolar. A unidade de educação infantil tem uma rotina muito intensa. Esta rotina de cuidar é pedagógica, mas consome um tempo absurdo e acaba por atropelar o planejamento e as práticas e as estratégias pedagógicas inclusivas. As formações continuadas deveriam privilegiar os relatos de experiências e/ou estudos de caso e

> envolver outras unidades de ensino, para que todos pudessem conhecer outras realidades e pudessem contribuir com o fazer de todos envolvidos. [P2]

E, este planejamento precisa considerar também aspectos inerentes aos horários de trabalho dos diversos profissionais que integram cada unidade (conforme destaca P2, abaixo). Todos precisam participar (ou deveriam) mas, muitas vezes, não há esforço institucional para que horários mais democráticos sejam propostos.

> Na minha unidade de educação infantil o planejamento acontece no horário da tarde. Como eu atuo no horário parcial em uma unidade integral acabo não participando. O aluno acaba por ficar prejudicado aguardando outro professor de apoio educacional especializado à tarde. Acredito que isso é prejudicial ao desenvolvimento do aluno e acho que isso interfere no conhecimento amplo sobre o seu aluno e consequentemente no planejamento coletivo. [P2]

Para além, este planejamento não pode ficar restrito as quatro paredes da sala de aula (conforme menciona P1) e precisa ser documentado (como lembram P3 e P4):

> Há que se pensar na inclusão dentro da sala de aula, mas também fora dela, em atividades extracurriculares, bem como nos passeios escolares. [P1]

> Proponho a construção de planejamento que atenda as especificidades de cada discente, com flexibilização curricular, adaptações das atividades, confecção de materiais adaptados e outras demandas que forem necessárias. Sugiro a construção de uma rotina escolar para os alunos incluídos, onde seria apresentada toda a dinâmica da unidade e seria possível refletir sobre as adaptações necessárias para atender as especificidades de cada aluno incluído. [P3]

> Os alunos com deficiência estão chegando ao Ensino Fundamental II com muitas lacunas no seu processo ensino-aprendizagem e sem uma documentação com registro de trajetória. Assim, tem-se um recomeço a cada segmento. É preciso conhecer a história de cada aluno incluído, sua trajetória acadêmica, seus acompanhamentos, entender suas demandas, avaliar e só assim, construir um planejamento. Destaco, a importância dos registros para evitar a fragmentação do processo de ensino aprendizagem. É preciso observar a situação dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II - suas trajetórias com avanços, caminhos e possibilidades não estão registradas em nenhum lugar. [P4]

Luckesi (2005) e Rodrigues (2008) enfatizam a concepção formativa da avaliação, como um processo contínuo, de acolhimento e respeito às diferenças, objetivando a garantia das aprendizagens, enfatizam o caráter processual da avaliação e sua relação direta com o planejamento pedagógico. Para além, Rodrigues (2008, p.39) assevera que a avaliação formativa opera a partir do prisma das aprendizagens significativas trazendo uma proposta avaliativa ao processo de ensino-aprendizagem. “Para tanto, é preciso haver um planejamento no qual estejam inclusas tarefas contextualizadas, que levem os alunos ao desenvolvimento de suas competências”.

Mas, como dar conta desta complexidade de ideias e concepções sem os recursos necessários? Esta questão nevrálgica remete à infraestrutura da rede, agravou-se ainda mais durante a pandemia e, agora, no momento pós-pandêmico, ainda se apresenta latente, como ressaltam P1 e P2 (a seguir):

> No cenário pós-pandemia, muitas famílias perderam condições econômicas para manter seus filhos na rede privada de ensino. A rede municipal de educação de Niterói absorveu estes alunos que migraram do particular para o público, o que gerou um aumento expressivo de matrículas de alunos. Mas, apesar de todos os problemas - carência de professor de apoio educacional especializado, falta de professor regente, falta da sala de recurso multifuncional, escala de horários confusa, possibilidade eminente de greve - a escola pública ainda é a melhor opção, pois promove a diversidade e trabalha com inclusão. A carência do professor de apoio educacional especializado e o aumento do número de alunos é preocupante. Onde trabalho existem nove alunos com deficiência para cada professor de apoio. [P1]

> Na minha unidade têm professores de apoio educacional especializado que estão atuando em diversos grupos de referência, devido a carência desses profissionais na rede municipal. Pela sobrecarga de trabalho eles acabam não conhecendo as especificidades das crianças, acabam não podendo conhecer, discutir, refletir e, planejar. Isso gera fragmentação do trabalho pedagógico inclusivo. [P2]

Algumas unidades de ensino da rede municipal, hoje, trabalham no limite de seus recursos humanos e necessitam de obras de infraestrutura básica para continuarem a realizar com presteza o trabalho que realizam a tempos com tanta qualidade, como afirma P1:

> A acessibilidade arquitetônica é muito importante, mas muitas vezes a unidade escolar fica em um imóvel residencial adaptado de maneira ínfima. Além disso, as salas são muito pequenas; o ar-condicionado não funciona, pois, a parte elétrica é muito antiga; não tem pátio; o refeitório é na garagem e fica a céu aberto, então quando chove molha tudo e quando faz muito calor fica insuportável; e faltam colchonetes, o que se torna um impeditivo para os alunos frequentarem o horário integral. [P1]

Enquanto não houver mudanças, ajustes, investimentos maiores por parte do Estado em recursos tangíveis, a escola acabará por sempre entregar aquém do que poderia, como ressalta P3 – "A escola precisa estar preparada para atender às especificidades dos alunos incluídos, só assim poderá, de fato, garantir processo eficaz de ensino-aprendizagem e incluir".

A questão é que o paradigma da atualidade ainda se pauta pelo modelo biomédico – que concebe o indivíduo a partir de suas deficiências. O Estado precisa compreender que no processo de ensino-aprendizagem é necessário à sua atuação direta para possibilitar reconhecimento e valorização da estrutura constituinte e das produções subjetivas singulares dos estudantes que formam o público da educação especial. Para que isso aconteça, o modelo biomédico precisa dar lugar ao modelo social – só assim será possível conceber políticas

públicas inclusivas que visem transformações nas condições existentes. Segundo Sassaki (2003), o modelo social da deficiência, propõe que a sociedade participe do processo, responsabilizando-se, junto com o Estado, pela eliminação de todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais, para que todos possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Estas mudanças paradigmáticas, importante destacar, precisam conceber, também, avanços tecnológicos. Como citam P2 e P4. Afinal, tecnologias assistivas digitais podem ser grandes aliadas no desenvolvimento de atividades pedagógicas:

> A tecnologia assistiva digital é importante para a realização das atividades com os alunos. Tenho alunos que realizam as atividades no celular, tablete ou no computador com mais interesse. Além disso, as vezes as questões motoras de alguns alunos impedem registros planificados no papel. [P2]
>
> Necessário conversar sobre o uso do tablete, celular, aplicativos e recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa para auxiliar na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem de alguns dos alunos com deficiência. [P4]

Lei nº 13.146/2015 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015) estabelece que tecnologia assistiva remete à "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". Já as tecnologias assistivas digitais remetem ao ambiente digital – elas podem auxiliar estudantes com limitações motoras, por exemplo, na realização de atividades que no papel tornavam-se pouco apropriadas ou até mesmo inviáveis. Pensar tecnologias assistivas no contexto da educação especial inclusiva, no sistema regular de ensino, faz-se imperativo – imprescindível para uma educação mais equânime. Enfatiza-se equidade e não necessariamente igualdade, pois como já afirmava Santos (2009, p.15) é importante aprendermos que "a política emancipatória [...] deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente".

5.2 Achados

Objetivou-se aqui refletir sobre parâmetros para a elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes que compõe o público da educação especial, visando à construção de portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, assim repelindo a segmentação/fragmentação do processo de

escolarização, bem como, propiciando o desenvolvimento contínuo de avaliação para a aprendizagem e, sobretudo, fortalecendo o enfrentamento e o desenvolvimento de ações anticapacitistas. O objetivo foi alcançado graças a análise das conversas associadas à preliminar de pesquisa – conforme Valim e Maciel (2018) asseveram, as reflexões da preliminar de pesquisa viabilizaram desconstrução de certas percepções pré-concebidas e permitiram que informações não sistematizadas em documentos ou artigos, referentes ao campo, pudessem ser captadas.

A análise dos dados das quatro conversas da preliminar de pesquisa sugerem os seguintes achados (ou parâmetros): (1) formações continuadas são necessárias, precisam conjugar teoria e prática e poderiam acontecer eventualmente de maneira remota; (2) urge que haja debates dentro das unidades de ensino da rede para que cada funcionário compreenda que tem um papel importante no processo de inclusão e ampliando a compreensão que o estudante incluído precisa ser percebido para além de suas limitações, em toda as suas potencialidades; (3) as escolas precisam estabelecer relação sustentável com as famílias dos estudantes incluídos para que tais famílias possam compreender a situação da criança (em todas as suas habilidades, potencialidades e limitações), e possam ser instrumentalizadas para que possam atuar em prol da garantia de direitos da criança; (4) planejamento faz-se imperativo atualmente (e precisa envolver os vários profissionais da escola, provar-se sustentável, pensar inclusão para além da sala de aula e considerar peculiaridades, habilidades, potencialidades e limitações do estudante; (5) as unidades escolares precisam de verba para ajustes arquitetônicos e de infraestrutura (visando identificação e superação de barreiras que por ventura existam), mas também mais professores de apoio educacional especializados (pois hoje há demanda reprimida por este profissional nas unidades da rede); (6) tecnologias assistivas podem ser grandes aliadas no processo de inclusão de estudantes com dificuldades motoras e comunicacional mas certamente demandam formação continuada dos profissionais para que sejam capazes de elaborar matérias e recursos , bem como, a aquisição de recursos por parte da escola.

Formações continuadas, são primordiais para o fortalecimento da inclusão dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, precisam articular teoria e prática, necessitam privilegiar o estudo de casos, com compartilhamento de conhecimentos de diversas realidades, com momentos de “trocas” dentro da unidade escolar e em outras unidades e espaços de formação. Todavia, a logística para realização das capacitações deve ser (re) pensada. Uma das possibilidades seria utilizar aplicativos como Zoom ou Google Meet, virtualizando assim estas formações.

Para além, é inadiável que haja um trabalho de conscientização junto à cada profissional da unidade escolar (direção, pedagogos, professores regentes, professores de apoio educacional especializado, profissionais da sala de recursos, merendeiros, pessoal dos serviços gerais, equipe da portaria e demais envolvidos), para que os estudantes com deficiência possam ser percebidos em suas habilidades e potencialidades, pois a deficiência é apenas uma das muitas características que possuem. Todavia, esta conscientização precisa dar conta não apenas de propor esta mudança ou ajuste no olhar, mas de propor um repensar na própria postura e concepções, para buscar compreender o trabalho pedagógico inclusivo do professor de apoio educacional especializado, do professor regente, do professor da sala de recursos e de todos os outros atores do ambiente escolar – afinal, cada um precisa fazer sua parte, tem seu trabalho, suas responsabilidades.

Quanto à necessidade do estabelecimento de diálogo constante com as famílias dos estudantes incluídos, sublinha-se: este diálogo não deve se dar apenas com um profissional, mas com uma equipe multidisciplinar – para tratar dos mais diversos assuntos – desde a aceitação das características singulares de seus filhos, até a instrumentalização destas famílias para que possam atuar em prol da garantia de direitos.

Já no tocante ao planejamento, sugere-se que o articulador das equipes pedagógicas da SME/FME, que acompanha a escola na elaboração das práticas pedagógicas inclusivas, estabeleça parceria com todos os profissionais da unidade escolar, a partir do diálogo com os responsáveis, com a equipe multidisciplinar que atende a esses estudantes e consolide – com as contribuições do professor de apoio educacional especializado, do professor regente e pedagogo – a construção do planejamento pedagógico sustentável. Neste planejamento há de se analisar e refletir criticamente sobre as estratégias pedagógicas inclusivas, as atividades em sala de aula, os materiais e/ou os recursos adaptados e principalmente, as estratégias de mediação, para que todos compreendam que cada estudante é responsabilidade de todos. Importante mencionar que este planejamento precisa pensar inclusão dentro da sala de aula, mas também fora dela (em atividades extracurriculares, bem como nos passeios escolares) e deve ser pautado por relatos de experiências, conversas, trocas entre profissionais da unidade. Assim, há que se considerar aspectos inerentes aos horários de trabalho dos diversos profissionais que integram cada unidade.

Quanto a infraestrutura da rede, esta precisa ser repensada e certamente demandará investimentos financeiros do município. Esta infraestrutura remete aos aspectos materiais (ligados à arquitetura das unidades, ao tamanho das salas, ao funcionamento do ar-condicionado, ao pátio, ao refeitório e a recursos que viabilizem atendimento em horário

integral aos estudantes) e recursos humanos (ligado ao número adequado de professores de apoio especializado em cada unidade).

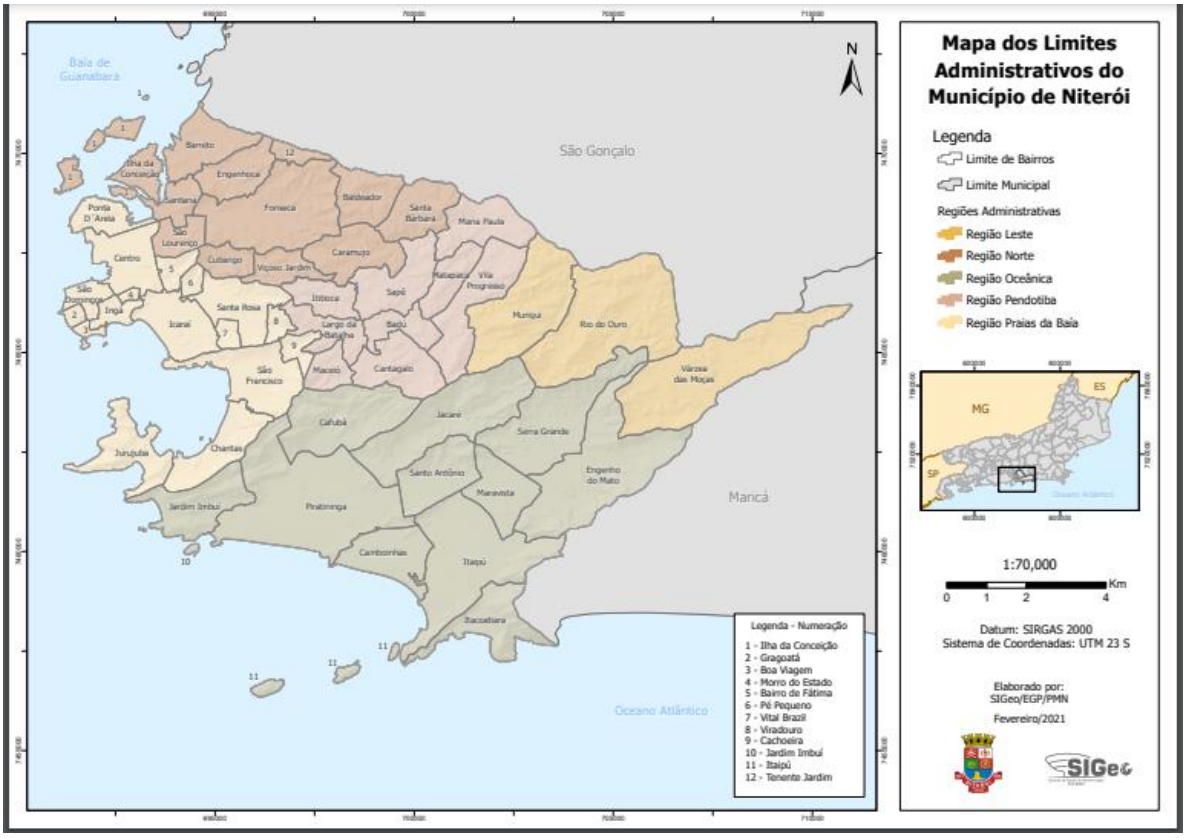
Enfim, quanto às tecnologias assistivas digitais para estudantes incluídos, são grandes aliadas no processo de ensino aprendizagem, mas certamente demandarão investimentos financeiros do município (para aquisição de hardwares, softwares e treinamentos) – remetem ao uso do tablete, celular, aplicativos e recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa para auxiliar na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem de alguns dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, denota-se urgência para fomentar políticas públicas que lutem pela efetividade de uma educação mais inclusiva, com vias à ressignificação desta educação. Apenas assim será possível garantir o acesso, a permanência e a saída dos estudantes incluídos – com consolidação das aprendizagens, alicerceadas na equidade, na conscientização, na valorização e no respeito (às diferenças, às pluralidades e às singularidades dos estudantes com deficiência). Estes princípios são norteadores dos direitos humanos e são imprescindíveis para a construção de uma cultura educacional mais inclusiva.

6 CAMPO: RELATO DE CASO

A presente dissertação é um relato de experiência. A pesquisa foi realizada no Município de Niterói, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. Com uma população de 487.327 habitantes, é dividido em 52 bairros, e para efeito de planejamento político-administrativo, foi organizado em 5 regiões, e 19 sub-regiões. Informações apresentadas na Figura 9, onde apresenta o mapa das regiões da cidade de Niterói:

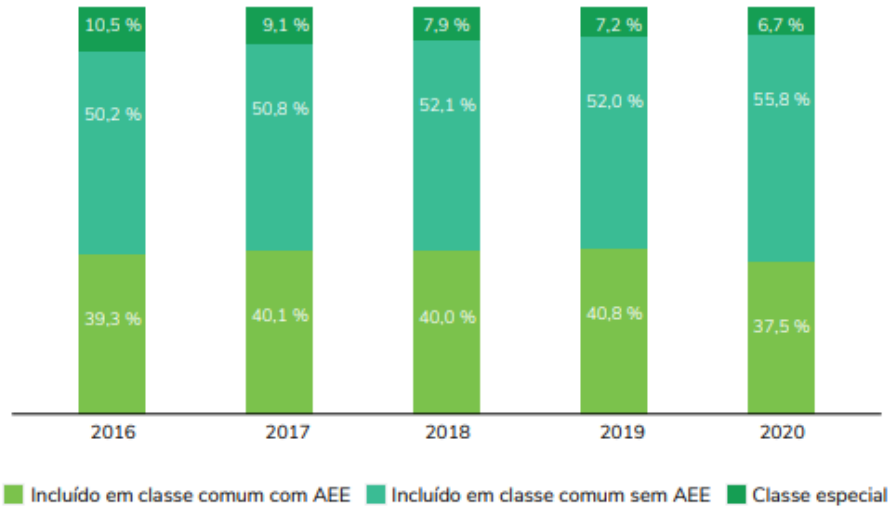
Figura 9: Mapa das regiões de Niterói



Fonte: Sistema de Gestão da Geoinformação de Niterói (2021).

Desse modo, destaca-se aqui o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. Observa-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos no Brasil. Em 2016, o percentual de estudantes incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de estudantes incluídos em classes comuns, sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020.

Figura 10: Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil (2016-2020)



Fonte: Censo da Educação Básica (2020).

Conforme os dados elaborados pelo Inep, exposto na Figura 10, constata-se este aumento expressivo do número de matrículas, do público da educação especial, em todo território nacional e confirmando-se na rede municipal de Educação de Niterói.

Assim, as unidades de ensino pertencentes a Secretaria Municipal de Educação SME/FME de Niterói, dispõe de 94 escolas, sendo 45 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e 49 unidades de Ensino Fundamental (E.M.). São 4.494 servidores e cerca de 30 mil estudantes atendidos. Aproximadamente, 1.325 estudantes com deficiência matriculados e 353 professores de apoio especializado concursados, em dados referentes, ao final do ano letivo de 2021. As unidades de ensino estão organizadas em 07 (sete) polos, privilegiando a proximidade dos bairros (NITERÓI, 2020).

Ressalta-se que a Rede Municipal de Educação de Niterói trabalha com o público da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, seguindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, objetivando:

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes,

> nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola. Portanto, uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades.

Quadro 12: Quadro geral das matrículas dos alunos com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação - Rede Municipal de Educação de Niterói - SME/FME

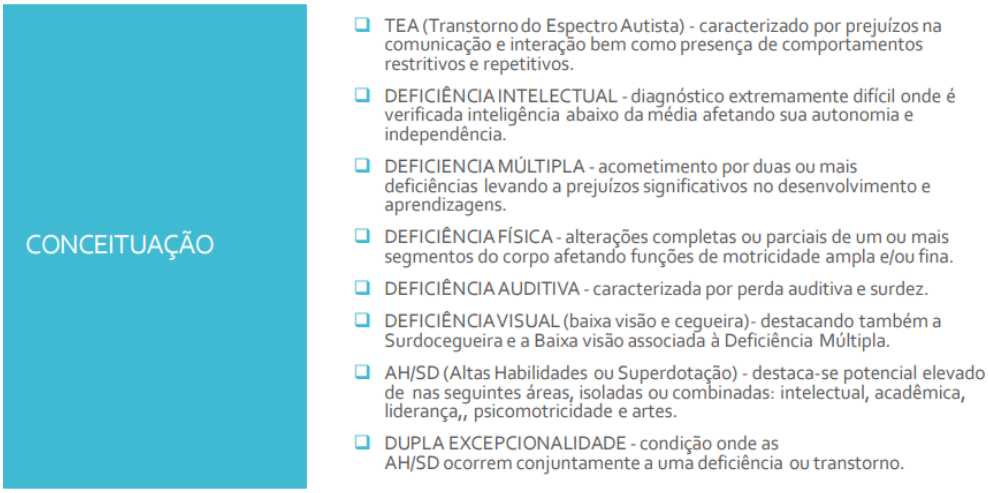
Deficiência	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	EJA	GREI 1	GREI 2	GREI 3	GREI 4	GREI 5	Total Geral
TEA	110	108	90	59	65	51	38	30	23	4	0	16	72	101	109	876
Sem Laudo	**47**	**37**	**29**	**18**	**36**	**11**	**11**	**8**	**4**	**15**	**2**	**11**	**42**	**46**	**43**	**360**
Deficiência Intelectual	20	30	24	34	41	38	40	32	21	10	0	4	7	8	5	314
Deficiência Múltipla	19	13	15	15	13	14	8	12	9	4	0	2	5	12	10	151
Deficiência Física	5	4	3	8	5	7	6	3	1	1	0	1	1	6	4	55
Deficiência Auditiva	2	2	11	0	6	1	5	12	10	0	0	0	0	0	2	51
Baixa visão	2	1	3	4	3	1	1	2	1	2	0	0	0	1	2	23
AH/SD	0	1	0	3	9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	16
Surdez	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	4
Cegueira	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Dupla Excepcionalidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total Geral	**205**	**196**	**176**	**141**	**178**	**124**	**110**	**102**	**69**	**37**	**2**	**34**	**127**	**175**	**177**	**1853**

Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2023).

De acordo com o Quadro 12, a partir do quantitativo de matrículas dos estudantes público da educação especial, foi possível constatar a relevância da pesquisa na Rede Municipal de Educação de Niterói. Totalizando 1853 estudantes público da educação especial, no início do ano letivo de 2023. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir do campo de atuação profissional da professora/pesquisadora, onde está desde o início de 2010, na Coordenação de Educação Especial, como coordenadora do polo 02, sendo composto por 14 unidades de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II), localizadas na Zona Norte, nos bairros do Fonseca e Santa Bárbara, situados no Município de Niterói – Rio de Janeiro.

É imprescindível conceituar o público de estudantes da educação especial na Rede Municipal de Educação de Niterói, como pode-se constatar na Figura 11, a seguir:

Figura 11: Conceituação dos estudantes públicos da Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Niterói - SME/FME



Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2023).

O universo desse estudo foi composto por docentes que atuavam em unidade escolar pública municipal. Situadas no polo 02, perfazendo um total de 28 docentes participantes. Os professores são concursados no cargo de Professor I ou Professor I Apoio Educacional Especializado, exercendo a função de professor regente ou professor de apoio educacional especializado ou professor da sala de recurso multifuncional; no atendimento educacional especializado (AEE), atuavam na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I e/ou Ensino Fundamental II; 10 no atendimento educacional especializado (AEE) / 08 na regência de turma / 10 como professor de apoio educacional especializado. Todos os 28 docentes participantes envolvidos atuam com estudantes público da educação especial.

Quadro 13: Conhecendo as unidades de ensino pesquisadas

ESCOLAS	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	PROF. REGENTE	PROF. DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	SALA DE RECURSOS
UMEI Julieta Botelho (Educação Infantil - horário parcial)	28	14	08	01
NAEI Vila Ipiranga (Educação Infantil - horário integral)	14	34	05	01
UMEI Renata Gonçalves Magaldi (Educação Infantil - horário integral)	11	18	04	01

UMEI Profa. Regina Leite Garcia (Educação Infantil - horário integral)	08	25	03	01
UMEI Profa. Marilza da Conceição Rocha Medina (Educação Infantil - horário integral)	04	23	---	---
E.M. Djalma Coutinho de oliveira (Ensino Fundamental I - horário integral)	09	08	04	---
E.M. Noronha Santos (Educação Infantil - horário integral; Ensino Fundamental I - horário parcial)	13	27	05	02
E.M. Ernani Moreira Franco (Educação Infantil e Ensino Fundamental I - horário parcial)	23	31	11	02
E.M. Jacinta Medela (Ensino Fundamental I - horário parcial)	15	09	05	01
E.M. Dom José Pereira Alves (Ensino Fundamental I - horário integral)	08	10	03	01
UMEI Hermógenes Reis (Educação Infantil - horário integral)	06	28	03	01
UMEI Marly Sarney (Educação Infantil - horário integral)	03	32	---	---
E.M. Rachide da Glória Salim Saker (Ensino Fundamental II - horário parcial)	30	39	15	02
E.M. Antônio Coutinho de Azevedo (Ensino Fundamental I - horário parcial)	23	28	10	01

Fonte: Autoral (2021).

É importante salientar que houve intencionalidade no processo de escolha da amostragem (GIL, 2010), de acordo com o Quadro 13, lembrando que a professora/pesquisadora atua há 13 anos com as escolas selecionadas, tendo ciência em quais

possuíam estudantes do público da educação especial matriculados, professores de apoio especializado e professores do AEE. Nas unidades de ensino que não possuíam professores de apoio especializado ou professores de sala de recursos, foram escolhidos apenas os regentes. É importante destacar que não são todos os estudantes que necessitam do professor de apoio educacional especializado e/ou do atendimento educacional especializado (AEE). Quando a escola não possui o espaço da sala de recursos multifuncional, e/ou não tem o professor que atua no AEE, é permitido vincular o atendimento do discente em uma unidade mais próxima, sendo assegurado no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Por se tratar de um relato de experiência, tem como objetivo contribuir com a formação docente, a partir de uma realidade vivenciada no cotidiano escolar. Segundo Jorge Larrosa (2001, p.21) experiência "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Ou seja, é tudo que é vivido, perpassado, atravessado com sentido e significado. Larossa (2002, p. 24) complementa suas reflexões que "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos". Assim, quando o docente se conscientiza do seu papel enquanto "sujeito de experiência", por conseguinte, "aceitando a experiência como ponto de partida para a aprendizagem, manuscrito tipo relato de experiência permite a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais" (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 60). Portanto, definiu-se a pesquisa como relato de caso, após a preliminar de pesquisa, onde foi escolhido docentes concursados na Rede de Educação Municipal de Niterói, atuando em diversas funções na escola e pertencentes a unidades localizadas em outros polos. Buscando evitar algum constrangimento, as preliminares foram realizadas com 04 participantes que atuam em unidades localizadas em outro polo, onde a realidade é desconhecida pela pesquisadora.

No decorrer das conversas, constatou-se que muitas das demandas trazidas pelos docentes, na preliminar de pesquisa, emergiram no início de 2020, ao ser decretado a pandemia do Covid-19 e, por conseguinte, no período de isolamento com a suspensão das aulas presenciais. Então, observou-se como seria interessante relatar as experiências daquele momento e suas possíveis contribuições para os anos seguintes. Novamente, recorremos a Larossa (2001):

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender

> o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p. 24).

Com isso, a escolha do relato de experiência centrado no fazer pedagógico, em um momento de tantas incertezas para a humanidade, revela-se com uma possibilidade para produção do conhecimento científico e não deixando apenas nas memórias. Complementamos com as reflexões de Larrosa acerca da experiência:

> [...] é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disto, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem pré-dizer (LARROSA, 2002, p. 9).

Após o governo decretar a suspensão das aulas, em março de 2020, em decorrência do avanço do Covid-19, deflagrada por uma pandemia mundial e, sendo início do ano letivo, muitos diretores, pedagogos, professores das salas de recursos multifuncionais, professores de apoio especializado e professores regentes, das unidades situadas no polo 02, começaram a entrar em contato pelo celular com a professora/ pesquisadora, que atuava como coordenadora do polo, buscando orientações de como proceder, diante daquele contexto pandêmico. Segundo dados do no site do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação/ CETIC (2019, p. 1):

> O Brasil conta com 134 milhões de usuários de Internet, o que representa 74% da população com 10 anos ou mais. Apesar do aumento significativo nos últimos anos na proporção da população brasileira que usa a Internet, cerca de um quarto dos indivíduos (47 milhões de pessoas) seguem desconectados. É o que aponta a pesquisa TIC Domicílios 2019.

Dessa maneira, seguindo as orientações da Coordenadora da Educação Especial, realizou-se uma reunião com as unidades da Educação Infantil e outra com as escolas de Ensino Fundamental I e II, no mesmo dia, em turnos diferentes, contando com a participação das direções, pedagogos, professores de sala de recursos. Era preciso acolher os grupos, ter uma escuta sensível e entender como estava a aproximação com as famílias e com os estudantes. Naquele momento, não havia um direcionamento para como entrar em contato com as famílias e os discentes. Era um convite para pensar junto, dentro de um coletivo fragilizado, por tantas questões demandadas pelo Covid-19. Dessa forma:

> Pensar em uma formação de um professor que escute, um professor escutador.... É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é, escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro (SKLIAR, 2012, p. 324).

Outrossim, com os discentes que permaneciam na mesma unidade escolar e/ou da rede municipal de Niterói, seria possível obter informações, tentar dar continuidade ao trabalho que era desenvolvido, levando em consideração o momento, a disponibilidade das famílias, as questões da conectividade e construir novos vínculos com a contribuição dos professores e outros partícipes da escola. Entretanto, com os estudantes novos advindos de outras redes de ensino, outros municípios, Estados e até mesmo países, como seria iniciar a aproximação, visando estabelecer vínculos com as famílias e os discentes? Explicar o trabalho desenvolvido pela Educação Municipal de Niterói? Lembrando que ao realizar a matrícula é necessário apresentar a partir do Ensino Fundamental I, os documentos pessoais do responsável legal, dos discentes e o histórico escolar, em muitos casos, contendo informações resumidas não relatando uma trajetória escolar e de vida dos estudantes, normalmente detendo-se ao ano letivo anterior. O desafio era conhecer os discentes, realizar uma escuta sensível da família, contar com a mesma para mediar as relações e, tendo ciência que atendimentos médicos, clínicos-terapêuticos estavam todos suspensos. Nas palavras de Skliar (2015):

> A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar com etc. (SKLIAR, 2015, p. 27).

Assim, o contexto pandêmico agrava a necessidade de repensar os registros da trajetória acadêmica dos estudantes incluídos, na rede municipal de Niterói e consequentemente, suas contribuições no processo avaliativo.

Contudo, não sendo um simples definir de novas maneiras de realizar os registros, a partir da análise dos relatórios pedagógicos, plano de ação das salas de recursos multifuncionais, plano de educação individualizado (PEI), portfólios, atas dos conselhos (CAPCI), laudos dos estudantes, era preciso construir coletivamente, com as contribuições e pareceres das partes envolvidas e principalmente, um documento norteador, levando em consideração as especificidades de cada realidade escolar. Em muitos momentos, observou-se os registros muito fragmentados, um recomeço das práticas educativas a cada ano letivo, um "não acreditar" no potencial dos discentes, na verdade, uma visão capacitista. Além de

dificuldades em avaliar periodicamente e processualmente, até mesmo pela ausência e/ou fragmentação da trajetória, de modo que a continuidade do fazer pedagógico ficava comprometido. Ressalta-se que no planejamento anual da Educação Municipal de Niterói, ao longo dos anos, sempre esteve previsto as Formações Continuadas, prevalecendo a autonomia das equipes pedagógicas que acompanham as unidades de ensino, modificarem os temas conforme as demandas e especificidades dos contextos vivenciados. Segundo Nóvoa (1992, p. 25) as formações continuadas precisam estar ancoradas em um método, valorizando a perspectiva crítico-reflexiva, onde "não se construa por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), e sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal", estando em consonância com a proposta em questão.

A formação continuada docente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) prevê como atribuição inicial do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), "estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias" (BRASIL, 2009). O processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial não pode ser responsabilidade apenas dos professores do AEE, é preciso criar estratégias envolvendo a participação de todos os profissionais da escola nos processos formativos. O estudante é de todos e não pode ser responsabilidade de um grupo de docentes. Portanto, o PNEEPEI faz referência à necessidade da formação dos professores/ profissionais em geral para a educação especial/inclusão escolar.

Dessa maneira, o primeiro encontro ocorreu em abril de 2020, sendo realizado pelo aplicativo ZOOM com recursos da pesquisadora; conectividade, assinatura do aplicativo e outras necessidades, onde objetivou-se escutar as demandas, definir as prioridades naquele contexto, orientar dentro das possibilidades e, posteriormente, estruturar as formações continuadas. Recorda-se que as formações continuadas na rede municipal de Niterói são asseguradas pela Portaria da Fundação Municipal de Educação (FME) Portaria nº087/2011 (NITERÓI, 2011):

> [Capítulo II] Art. 17: Compete ao Pedagogo, ao Orientador Educacional e/ou ao Supervisor Educacional a articulação do trabalho pedagógico, favorecendo o estudo, a organização e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional que se realiza na unidade. V - Formação continuada para os profissionais da Unidade de Educação.
> [Capítulo III] Art. 22: As reuniões semanais de avaliação e planejamento devem ser de caráter informativo, organizacional, reflexivo e avaliativo, com foco na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Ação

> Anual e do Plano de Trabalho do Ciclo, bem como na formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação.
> [Capítulo IV] Da Educação Especial. II - São atribuições do professor da Sala de Recursos: d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial; I – São atribuições do professor de apoio: d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial (NITERÓI, 2011, n. p.).

Prevendo adicional na remuneração dos servidores na Lei municipal nº3.067/2013 (NITERÓI, 2013), que instituiu o Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói, destaca-se o Título IV - Da Remuneração, dos Vencimentos e das Vantagens:

> Art. 13 - A remuneração do titular de cada um dos cargos do Plano é constituída pelo vencimento, acrescido das seguintes vantagens pecuniárias: II - Adicional por Formação Continuada; § 1º Faz jus ao Adicional por Formação Continuada o servidor que comprove uma soma de carga horária em cursos afins à função exercida, com certificação de acordo com critérios fixados por comissão designada pela presidência da FME, ficando estabelecido que os percentuais não são cumulativos entre si, somando-se apenas a carga horária, e que incidirão sobre o vencimento, no nível e na classe em que o servidor se encontrar, na seguinte escala:
> a)100horas - 6%; b) 200 horas - 9%; c) 300 horas - 12%; d) 400 horas - 15% (NITERÓI, 2013, n. p.)

Paralelamente, aconteciam reuniões semanais da Coordenação de Educação Especial, também utilizando outros aplicativos (ZOOM, GOOGLE MEET e outros), onde eram levadas as demandas dos polos, possíveis orientações e parceria com outros membros da equipe. Assim, era preciso construir estratégias que possibilitassem a continuidade do processo de aprendizagem, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

> De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): Atualmente já existe um grande leque de tecnologias no ensino remoto. Como relação à crise causada pela pandemia do novo coronavírus, organizações nacionais, internacionais e multilaterais têm, inclusive, realizado curadorias e indicado soluções e recursos tecnológicos para redes de ensino, escolas, professores e famílias, visando neste momento de distanciamento social, apoiar o processo de aprendizagem dos alunos (UNESCO; 2020, p. 11).

Dessa forma, visando a continuidade do processo pedagógico, foi realizado o relato de caso, trazendo um recorte do processo formativo no contexto pandêmico. Objetivando facilitar a visualização, construiu-se dois quadros compilando das formações continuadas realizadas no período de abril/2020 a setembro/2021, constando a distribuição e descrição resumida. Os encontros eram mensais, tinham a duração de duas horas, previamente agendado com os

gestores da unidade, preferencialmente realizados nas quartas-feiras, onde todas as unidades de ensino municipal têm seu horário de planejamento garantido. As mesmas, foram agrupadas em três unidades e por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II) e/ou levando em consideração também o perfil dos estudantes matriculados. Em ambos os anos letivos, os encontros eram direcionados a direção, pedagogos, professores regentes, professores de sala de recursos, professores de apoio e demais profissionais que atuavam nas unidades de ensino do polo 2.

A parceira/participação dos gestores, em prol da realização dos encontros formativos, em ambos os anos letivos (2020 /2021), foi essencial nas reflexões e possíveis ressignificações de práticas inclusivas, em um momento tão adverso "experienciado" pela humanidade. Nesse viés, Luck (2008) enfatiza:

> A competência para o exercício da função de gestor é vista sob dois aspectos: o profissional e o pessoal. Em relação ao aspecto profissional, a competência é o conjunto de características necessárias ao desempenho da atividade profissional. Em relação ao aspecto pessoal, a competência é o conjunto de habilidades, conhecimentos e capacidades para executar o objeto da ação (LUCK ,2008, p. 12).

Verdadeiramente, era um desafio realizar os momentos formativos virtualmente, conforme o Quadro 14. Entretanto constatou-se que seria um excelente caminho para conseguir a participação dos professores regentes, pedagogos, gestores, demais profissionais da escola, não ficando restrito apenas ao grupo dos professores do AEE (sala de recursos e professor de apoio educacional especializado). A adesão ocorreu em sua totalidade pelos gestores das equipes pedagógicas da rede Municipal de Educação de Niterói, bem como, das unidades escolares do polo 2.

Quadro 14: Estruturação das Formações Continuadas - 2020

ENCONTROS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIA
1º **ABRIL**	Fortalecer vínculo entre os participantes; acolhimento, escuta sensível e fortalecimento do "novo espaço" como um momento de compartilhamento. Identificar as principais necessidades de formações continuadas.	Vídeo do Youtube: A Educação e o Professor em tempos de pandemia/Canal BioKrill Link: https://youtu.be/py1-F3SITOk.
2º **MAIO**	Refletir coletivamente como estabelecer vínculo com os responsáveis e os discentes por meio das mídias digitais.	Apresentação das plataformas gratuitas que estavam sendo utilizadas por unidades escolares.

	Apresentação do roteiro com os temas da Formação Continuada, solicitadas pelos profissionais das escolas.	WhatsApp, Zoom, Google Meet, Discord, Microsoft Teams, Facebook, Instagram e outros.
3º **JUNHO**	Promover o compartilhamento de experiências, no que tange, o contato com as famílias e os estudantes. Quais os principais desafios? Quais os meios utilizados para entrar em contato? Como estava sendo a receptividade dos responsáveis? Organização dos encontros pedagógicos entre os docentes e discentes? As contribuições da mediação dos responsáveis?	Compartilhamento de práticas e estratégias que estavam sendo desenvolvidas pelas escolas.
4º **AGOSTO**	Reflexão crítica na elaboração do planejamento dentro do contexto pandêmico. Orientação para elaboração e construção do planejamento educacional individualizado (PEI) no contexto pandêmico.	Apresentação da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e o modelo utilizado em Niterói. Construção coletiva do PEI, levando em consideração as diferentes deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. Utilizando os casos trazidos pelas escolas levando em consideração o contexto pandêmico.
5º **SETEMBRO**	Promover o compartilhamento do PEI que foram elaborados pelos docentes, a partir do diálogo com os responsáveis e o vínculo estabelecido com os discentes.	Apresentação do planejamento educacional individualizado construído pelos docentes.
6º **OUTUBRO**	Apresentação das atividades pedagógicas que estavam sendo realizadas por algumas escolas, utilizando plataformas web colaborativas. Apresentação das práticas/estratégias pedagógicas que estavam sendo desenvolvidos com os discentes, a partir das atividades instrumentais da vida diária (AIVD) orientadas pelos professores e mediadas pelos responsáveis.	Apresentação de ferramentas digitais gratuitas que poderiam auxiliar o desenvolvimento de atividades remotas. Exemplos: Wordwall, Liveworksheets, Portal Ludo Educativo, Portal Domínio Público, Google for Education. Compartilhamento de atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas com a utilização das ferramentas digitais. Compartilhamento de experiências envolvendo práticas/estratégias pedagógicas, a partir das atividades instrumentais da vida diária (AIVD), orientadas pelos professores e mediadas pelos responsáveis.

7º **NOVEMBRO**	Discutir sobre a elaboração dos registros, bem como, relatórios e portfólios no contexto pandêmico. Refletir sobre outras possibilidades de registros com a utilização das plataformas web.	Apresentação das orientações para elaboração dos registros utilizados na rede de Niterói. Sugestão da elaboração dos registros utilizando outras possibilidades. Exemplos: Vídeos, PowerPoint, criação de um e-mail individual, plataformas web e outros.
8º **DEZEMBRO**	Avaliar os desafios enfrentados e perspectivas para o próximo ano letivo/ 2021.	Compartilhamento dos registros realizados pelas escolas, constando as atividades desenvolvidas no ano letivo 2020. Relato dos docentes sobre os desafios enfrentados em 2020 e as perspectivas para 2021. Apresentação do vídeo organizado pela Coordenação de educação Especial de Niterói, constando texto, fotos e, imagens dos estudantes e profissionais das escolas da rede de Niterói em atividades remotas. Houve a contribuição de todos os polos na elaboração do material.

Fonte: Autoral (2020).

O primeiro encontro ocorreu em abril de 2020, sendo definido a partir das ligações telefônicas, e-mail e mensagens no WhatsApp que os membros da Coordenação de Educação Especial recebiam dos profissionais das escolas e dos responsáveis dos estudantes. Após uma reunião de equipe pelo ZOOM, onde foram mapeadas as principais demandas das escolas, ficou definido que seria um momento de “acolhimento”, “escuta” e “dar voz”.

Posteriormente, a reunião da Coordenação, ocorreu o encontro de todas unidades do polo 02, utilizando o aplicativo ZOOM, no formato gratuito, existia a limitação do quantitativo de participantes sendo necessário dividir em dois turnos. Mesmo dividindo em dois grupos, muitos participantes, bem como a professora/pesquisadora, enfrentaram a barreira da conectividade. Muitos não sabiam como utilizar o aplicativo, não conseguiam baixar o aplicativo ZOOM, não tinham um pacote de internet para suportar permanecer na reunião, alguns precisaram fazer um upgrade no pacote de dados móveis e/ou banda larga, o computador e/ou aparelho celular não tinha capacidade para realizar as reuniões e as questões pessoais vivenciadas naquele momento permeavam as relações. Estavam todos fragilizados pelas perdas de familiares, amigos, estudantes, muitas angustias, incertezas e dores. Era preciso construir ressignificar os laços, mesmo que no formato online, por meio Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), precisavam ser fortalecidos, necessitando coletivamente

repensar as práticas pedagógicas inclusivas, não sendo possível reproduzir a sala de aula presencial no formato virtual. Neste sentindo, Freire afirma:

> É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista (FREIRE, 2004, p. 120).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passaram a ser fundamentais naquele contexto, mesmo com tantas dificuldades que emergiam.

Figura 12: Símbolos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)



Fonte: Molina (2018).

Conforme a Figura 12, no contexto pandêmico, os símbolos das TDICs e suas contribuições, passaram a estar presente na realidade dos processos de ensino aprendizagem do sistema educacional.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu em suas competências gerais a Cultura Digital com o intuito de:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

A estratégia para sensibilizar/conscientizar o grupo da importância do fortalecimento daquele coletivo, aconteceu com a transmissão do vídeo, disponível no YouTube, pel Canal BioKrill com o título: “A Educação e o Professor em Tempos de pandemia”. Era preciso “esperançar” como fala Freire, estar “para” e “com” e repensar possibilidades e caminhos, acreditando no inédito-viável defendido por Paulo Freire (2011, p. 130), e vencendo situações-limite. Tal ineditismo representa a concretização de possibilidades e caminhos percorridos e/ou a serem percorridos que anteriormente eram vistos como impossíveis (inviáveis), mas, no momento da pandemia, a partir de uma reflexão crítica e buscando construir uma ação transformadora, foram encarados como possibilidades (viáveis), que viabilizaram, portanto, a análise crítica da realidade a partir de ações coletivas, construindo práticas pedagógicas viáveis e, consequentemente, transformadoras. Neste encontro, foram relacionadas as formações continuadas que poderiam atender as demandas das escolas. Existiam questões emocionais, necessidade de repensar na acessibilidade das plataformas colaborativas gratuitas disponíveis na web, questões de conectividade e questões financeiras. Visto que os recursos eram dos próprios docentes, e a garantia do processo de escolarização dos discentes público da educação especial.

O segundo encontro aconteceu em maio, lembrando que, durante todo o mês anterior era mantido contato com as direções, pedagogos, docentes e demais profissionais, em diálogo constante sobre como estavam acontecendo as interações com as famílias e auxiliando na resolução de situações pertinentes. A professora/pesquisadora constatou que naquele momento os recursos mais utilizados eram o WhatsApp, Facebook, Instagram e quando conseguiam estabelecer o vínculo com os responsáveis dos discentes, sugeria-se momentos utilizando outras plataformas da web: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Discord e outras. Era preciso caminhar junto com as famílias.

> O ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas online, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura. É possível (e fundamental!) diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que oferece a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças. Envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados agora e no pós-crise (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 8).

Corroborando com o documento acima citato destaca-se:

> A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus

> componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais (KALOUSTIAN; 1998, p. 9).

Neste encontro a estratégia utilizada foi a apresentação das diversas plataformas que estavam sendo utilizadas pelas escolas para conseguir interações com as famílias, orientações sobre o cuidado ao utilizar Facebook, Instagram e outras que precisam de idade mínima para realizar o cadastro. Lembrando que no polo 02, tem unidade de 3º e 4º ciclos, onde os discentes eram adolescentes. Nas apresentações as escolas retratavam a realidade vivida, constatando-se que o principal meio de comunicação com os familiares seria pelas ligações telefônicas via celular e WhatsApp. Ressalta-se que muitos responsáveis tinham um único aparelho que era utilizado por diversos membros, desse modo, o contato acontecia somente à noite quando o responsável chegava em sua residência. Algumas responsáveis não estavam utilizando o mesmo número de telefone, e em algumas situações não havia possibilidade de manter o contato. Conforme sinaliza Bezerra, Arruda e Silva:

> Percebe-se, que a prática docente do processo de aprendizagem em tempo de pandemia no contexto social do AEE, é discutida acerca da necessidade de um bom relacionamento entre família e a escola a fim de contribuir com a aprendizagem afetiva dos discentes com deficiência da educação infantil ao ensino fundamental I e II (BEZERRA; ARRUDA; SILVA, 2020, p. 7).

Quando os docentes conseguiam manter, interagir e estabelecer o vínculo afetivo com os responsáveis, o passo seguinte seria com os discentes, desde que a família autorizasse e mediasse o momento. Segundo Freire (1983, p. 29), não existe educação sem afetividade, "ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais". Dessa forma, seria uma excelente ocasião para conhecer, construir e/ou retomar o vínculo afetivo. Nesse sentido, entende-se que, "um professor que engendra a caminhada do saber e dela participa com seus estudantes consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação" (MANTOAN, 2006, p. 52). Inicialmente é necessário conhecer, construir laços com os responsáveis e discentes, para a construção do processo educativo.

No encontro de maio, foram apresentados os temas das formações continuadas de 2020, a partir das solicitações e demandas sinalizadas pelos profissionais das escolas do polo 02. Existia uma necessidade de compartilhamento de experiências exitosas do diálogo com os responsáveis e estudantes, obter informações sobre as diversas plataformas da web, aplicativos

e recursos tecnológicos que poderiam ser utilizados naquele momento, quais as maiores dificuldades em acessar os discentes e como outras unidades escolares estavam conseguindo vencer os desafios impostos pela pandemia. Evidenciava a dificuldade em adaptar o currículo escolar, tornando as atividades pedagógicas acessíveis na modalidade virtual. Um dos questionamentos recorrentes era em relação às reais possibilidades de aprendizagem do público da educação especial. Portanto, tornou-se necessário fazer uma reflexão sobre os questionamentos dos discentes não serem capazes, afinal, "o capacitismo define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado, como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, entre outros aspectos (CAMARGO, 2020, p. 91). Com isso, recorre-se a Nóvoa para refletir sobre a importância das formações continuadas, quando diz:

> O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco- formação) (NÓVOA, 2004, p. 16).

Naquele momento seria imprescindível o compartilhamento de experiências, apesar das dificuldades com as questões de conectividade e outras sinalizadas anteriormente. Estava sendo construído coletivamente um espaço virtual de reflexão das práticas/estratégias pedagógicas, a partir das vivências trazidos pelos profissionais das escolas. As formações continuadas precisavam ir além do conhecimento das deficiências, das práticas/estratégias pedagógicas, e das aprendizagens acadêmicas para construir espaços/tempos de reflexões que conduzissem a perspectivas filosóficas e éticas. Caso contrário, não seria possível acreditar no potencial dos discentes com a utilização de recursos tecnológicos digitais mediada pelos responsáveis. Algumas pesquisas acadêmicas abordavam essas questões.

> Talvez mais do que aprendizagens ditas acadêmicas, conteudistas, os alunos neste momento precisam aprender o valor da vida, a importância do autocuidado, a importância de poderem falar de seus sentimentos, medos, angústias. A aprendizagem formal pode ser recuperada, a hora agora é cuidar do ser humano. Acreditamos que a educação também aqui tem papel importante. Mostrar aos alunos e famílias a falta que faz estarmos todos juntos, podendo trocar e dialogar e que em algum momento estaremos fisicamente juntos de novo (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 133).

No terceiro encontro realizado em junho de 2020, priorizou-se a apresentação das práticas realizadas pelas unidades naquele contexto. A professora/pesquisadora solicitou com antecedência de três escolas; um de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental I e outra de

Ensino Fundamental II, um breve relato, com a duração de 30 minutos para cada, lembrando que os encontros tinham a duração total de 02 horas e seria interessante deixar meia hora no final, para esclarecimento das dúvidas, questionamentos, sugestões, elogios e outras questões pertinentes. Como norteador do encontro ficou definido a necessidade de abordar as seguintes perguntas: Quais os principais desafios? Quais os meios utilizados para entrar em contato? Como estava sendo a receptividade dos responsáveis? Organização dos encontros pedagógicos entre os docentes e discentes? As contribuições da mediação dos responsáveis?

No primeiro momento, as direções e pedagogos estavam auxiliando e participando das conversas e observações iniciais em parceria com os professores de sala de recursos, professores de apoio e professores regentes. Quando era possível dialogar com os responsáveis por aparelhos móveis, WhatsApp. Facebook e/ou Instagram, solicitava informações sobre os discentes, perguntava da possibilidade em conhecer por vídeo chamada, filmagem ou obter informações a partir da perspectiva do familiar. Como observações norteadoras elencou-se: a) as suas realizações e dificuldades atuais, b) os seus potenciais de aprendizagem, c) a idade cronológica, d) as condições sociais e ambientais em que decorre a sua vida. Esses dados seriam relevantes para estruturar o planejamento educacional individualizado (PEI); conter todas informações/participação dos discentes, participação da família, habilidades, prever recursos, estratégias, objetivos, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, avaliação e definir práticas e estratégias pedagógicas. Em seguida, sugeria-se ao responsável um próximo dia de interação, buscando definir uma rotina de encontros com maior frequência.

Figura 13: Etapas para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)

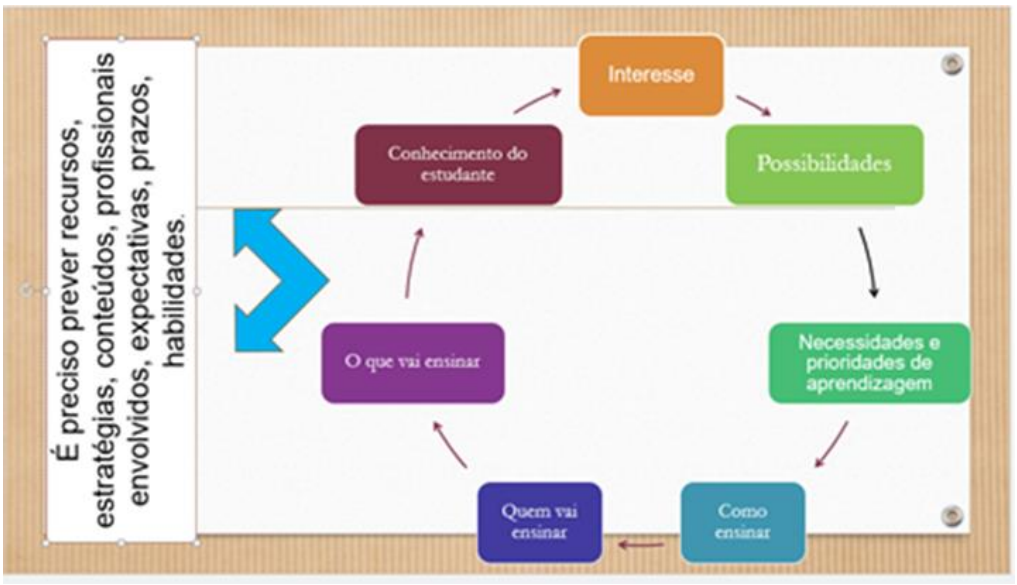


Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2015).

As três escolas que realizaram os relatos, apresentaram situações bem recorrentes; dificuldade em conseguir falar com as famílias, por mudança de número, mudança de residência, questões do horário de trabalho do familiar, não acreditar que era possível desenvolver um trabalho pedagógico com os estudantes e outras questões menos recorrentes apareceram.

Nos casos exitosos que foram inicialmente em menor proporção, conseguiram agendar pelo menos um encontro semanal, com duração de quinze minutos, por conseguinte, os responsáveis aceitaram fazer vídeo chamada ou enviar vídeo dos discentes, contribuíram com informações relevantes para elaboração do planejamento e alguns solicitaram atividades, sinalizando que poderiam ser enviadas/devolvidas pelo WhatsApp. Ressalta-se que as situações mais desafiadoras eram relacionadas aos novos estudantes, em que não se tinha informações deles. Os responsáveis não tinham boa receptividade em manter contato com os docentes, logo tentavam realizar contato com as escolas, onde os discentes estudaram em anos anteriores e devido a pandemia não obtinham sucesso. Assim, as situações exitosas eram com os estudantes antigos da rede municipal de Niterói, por serem conhecidos na unidade em que estavam matriculados e/ou pela possibilidade de obter informações com outras escolas municipais, por meio de relatórios, portfólios e/ou contato telefônico, situação recorrente ao período que antecedia a pandemia.

Figura 14: Previsão de recursos, estratégias, conteúdos, recursos humanos envolvidos, expectativas, prazos e habilidades



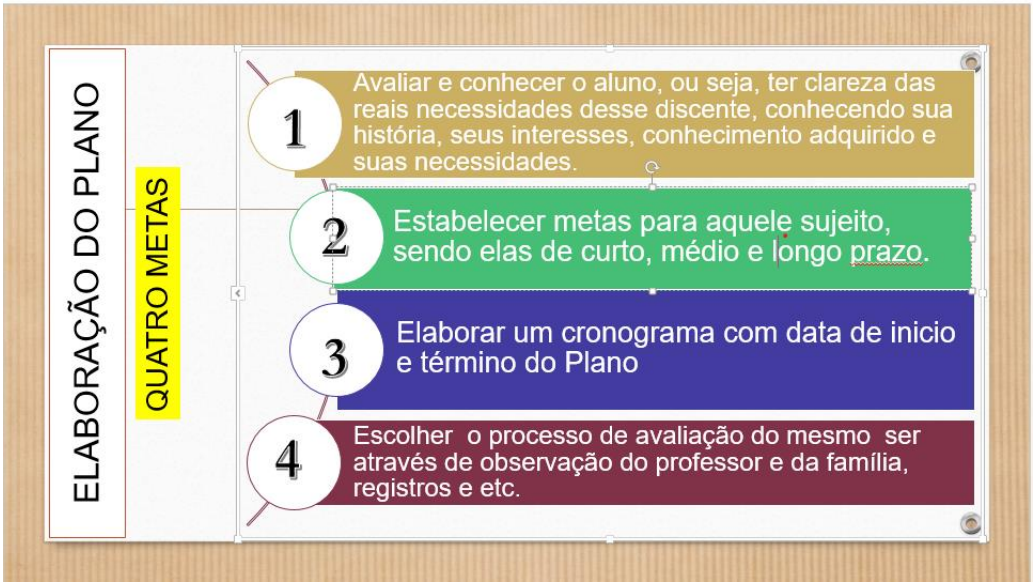
Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2015).

Esse contato aliado às informações seria primordial para elaboração do planejamento educacional individualizado (PEI) no contexto pandêmico, pois havia necessidade de construir este documento para todos os estudantes público da educação especial, devido os desafios impostos pelo Covid-19. Lembrando que a rede municipal de educação de Niterói possui um modelo de PEI, direcionado somente para os estudantes com maiores comprometimentos em suas características, portanto levando em consideração as especificidades dos discentes, com a contribuição dos mesmos, da família e sendo em consonância ao ano de escolaridade. A documentação do discente, bem como, relatório, portfólio, PEI deve ser revisitada, elaborada, discutida com os responsáveis e docentes trimestralmente, nas escolas municipais de Niterói. Para Glat *et al*. (2012, p. 85), este documento "busca respostas educativas mais adequadas as necessidades específicas apresentadas em processo de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem", e, conforme abordam Siqueira *et al.* (2012), a elaboração do PEI acontece por meio de quatro metas:

> A primeira meta consiste em avaliar e conhecer o aluno, ou seja, ter clareza das reais necessidades desse discente, conhecendo sua história, seus interesses, conhecimento adquirido e suas necessidades. A segunda baseia-se em estabelecer metas para aquele sujeito, sendo elas de curto, médio e longo prazo. Terceira tem como fundamento a elaboração de um cronograma com data de início e término do Plano e a quarta e última é organizar os procedimentos para a avaliação [...], podendo ser através de observação do professor e da família, registros etc. (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 6).

Na imagem a seguir, é possível visualizar as metas e o seu objetivo em cada uma das etapas:

Figura 15: Metas do Plano Educacional Individualizado (PEI)



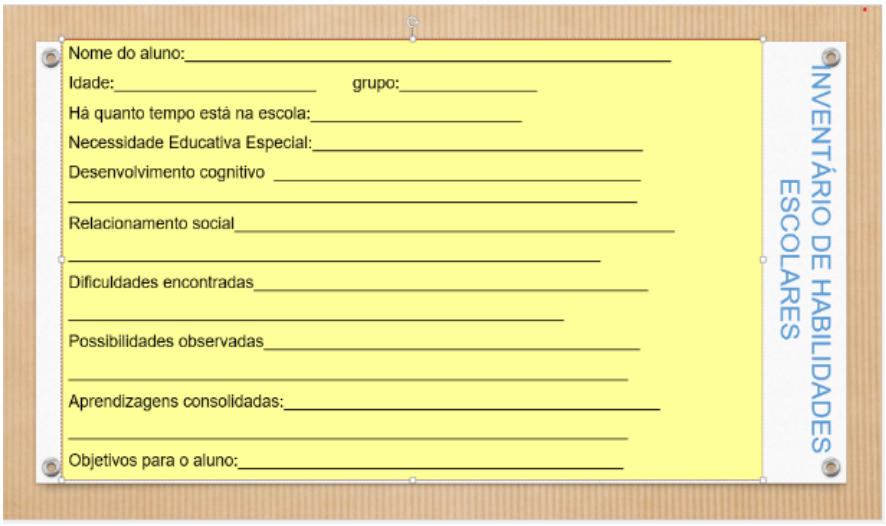
Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2015).

O quarto encontro realizado em agosto, após o recesso escolar de julho, objetivou em apresentar o PEI de alguns estudantes, sendo definidas com antecedência as situações que seriam priorizadas, com 10 minutos para apresentação de cada documento, bem como, um estudante com laudo de encefalopatia crônica permanente/cadeirante, um estudante com baixa-visão, outro discente cego, outro com altas habilidades e outro com transtorno do espectro autista. Pela ausência da matricula de estudante surdo no polo, não foi construído e/ou apresentado o PEI. Lembrando que o PEI elaborado durante a crise do Covid-19, dificilmente seria o mesmo utilizado presencialmente, visto as novas demandas impostas pela pandemia e a necessidade de contar com a mediação dos responsáveis. Independente de todas as adversidades precisava-se trabalhar pela garantia de direitos. Conforme a promulgação da lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esta, em seu art. 27, postula:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015a, n. p.).

Na elaboração do planejamento educacional individualizado após obter/conhecer a família e os discentes, o passo seguinte seria construir o inventário de habilidades: Comunicação oral, Leitura e Escrita, Raciocínio Lógico e Tecnologias Digitais.

Figura 16: Inventário de habilidades escolares dos estudantes públicos da Educação Especial



Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2015).

É importante ressaltar que a Figura 17 está sendo apresentada apenas como exemplo, lembrando que a Ficha de Habilidade é composta por: a) habilidade acadêmica; b) habilidade psicomotora; c) habilidade socioemocional; d) habilidade de vida diária com independência e autonomia; e) habilidade de recreação e lazer; f) habilidade comunicacional e g) habilidades pré-profissionais e profissionais.

Figura 17: Ficha de habilidade: comunicação oral



HABILIDADE: COMUNICAÇAO ORAL

	REALIZA SEM NECESSIDADE DE SUPORTE	REALIZA COM AJUDA	NÃO REALIZA	NÃO OBSERVADO
1-Relata acontecimento simples de modo compreensível				
2-Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3-Comunica-se com outras pessoas , usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4-Utiliza a linguagem oral para se comunicar				

Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2015).

Após construírem o inventário de habilidades, seria o momento de iniciar a organização para elaboração do PEI. Segue a imagem da sugestão utilizada na apresentação:

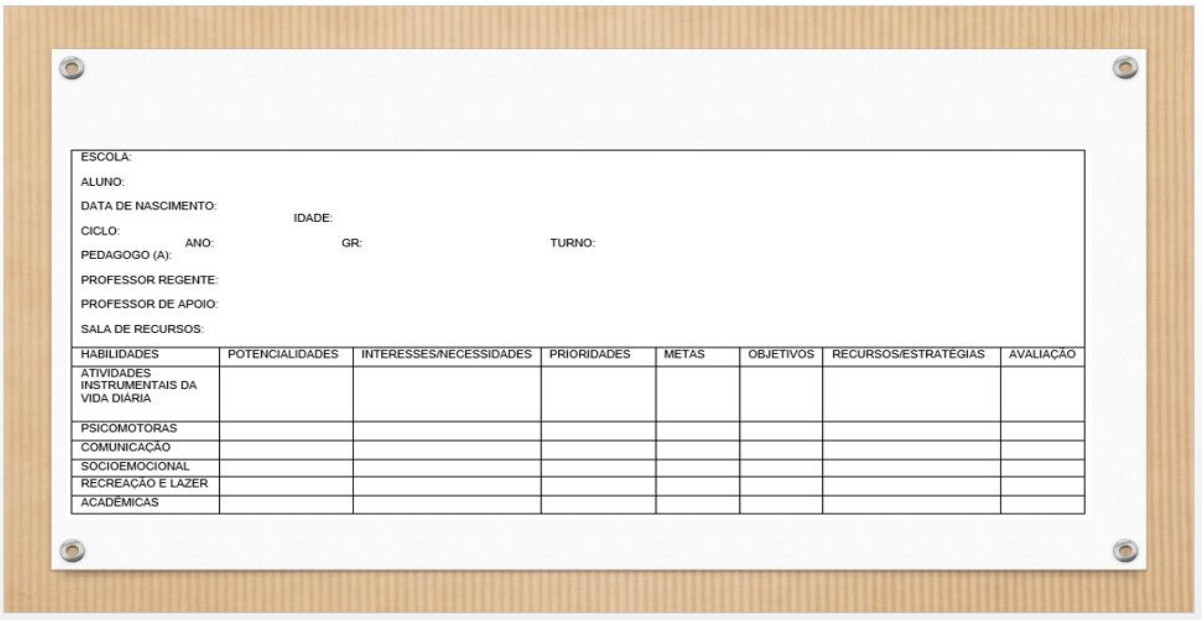
Figura 18: Organização do Plano Educacional Individualizado (PEI)



Fonte: Coordenação de Educação Especial SME/FME (2015).

Assim, o coletivo sugeriu a construção de um PEI para o ano letivo de 2020, que poderia sofrer alterações, levando em consideração as especificidades/necessidades dos discentes e das escolas. As questões elencadas: Quais as potencialidades dos discentes? Quais as necessidades dos discentes? As prioridades? Os objetivos? As estratégias para alcançar os objetivos? Os recursos/estratégias? Quais as metas? Como seria realizada a avaliação? Contudo, o prazo para revisitar, apresentar e construir novas metas seria realizado ao final do ano letivo de 2020, em consonância com a elaboração do relatório e portfólios. Naquele momento, as adversidades impostas eram enormes. Segue a imagem com a sugestão do PEI:

Figura 19: Planejamento Educacional Individualizado (PEI)



ESCOLA:
ALUNO:
DATA DE NASCIMENTO: IDADE:
CICLO: ANO: GR: TURNO:
PEDAGOGO (A):
PROFESSOR REGENTE:
PROFESSOR DE APOIO:
SALA DE RECURSOS:

HABILIDADES	POTENCIALIDADES	INTERESSES/NECESSIDADES	PRIORIDADES	METAS	OBJETIVOS	RECURSOS/ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
ATIVIDADES INSTRUMENTAIS DA VIDA DIÁRIA							
PSICOMOTORAS							
COMUNICAÇÃO							
SOCIOEMOCIONAL							
RECREAÇÃO E LAZER							
ACADÊMICAS							

Fonte: Autoral (2020).

Outrossim, o público da educação especial, em muitos casos, consegue acompanhar pedagogicamente o seu grupo de referência, necessitando apenas de algumas adaptações, flexibilizações e/ou suplementação e, outra parte dos discentes necessitam de um planejamento diferenciado, priorizando as atividades de vida autônoma. Observou-se que, a elaboração do planejamento educacional individualizado no contexto pandêmico continuava seguindo as orientações que antecediam aquele contexto, e prevendo sua flexibilização com o prazo mais estendido diante das demandas emergentes.

No quinto encontro de setembro ocorreu a apresentação dos PEIs modificados para atender o contexto da pandemia. Cada unidade escolar precisou elencar um documento e apresentar. O objetivo era compartilhar como foi construído, a definição das necessidades/prioridades e demais etapas, assim como, a importância das famílias por meio das contribuições pertinentes para sua elaboração e a receptividade e/ou comprometimento dos responsáveis ao serem partícipes de todo o processo. Infelizmente, neste encontro muitas escolas relataram a dificuldade em conseguir manter contato com as famílias, consequentemente com os estudantes, o que dificultava o trabalho. É importante enfatizar que houve muita dedicação comprometimento na construção deste documento. Todos os planejamentos individualizados foram apresentados pelas escolas com autorização dos responsáveis, visto que no ato da matrícula, os mesmos assinam autorização de imagem, quando desejarem. Recorda-se que em todos os documentos apresentados nas formações era solicitado a retirada de qualquer identificação.

O sexto encontro ocorreu em outubro, em que tinha como tema a apresentação das atividades pedagógicas que estavam sendo realizadas por algumas escolas, utilizando plataformas web colaborativas e como estratégia as ferramentas digitais gratuitas que poderiam auxiliar o desenvolvimento de atividades remotas, sendo apresentadas e, acessadas para orientar sua utilização. Os docentes poderiam criar atividades, jogos utilizando gratuitamente na web. Como por exemplo: Wordwall, Liveworksheets, Portal Ludo Educativo, EdModo, Google Classroom, Portal Domínio Público, Google For Education e outros. Moran destaca a importância de utilizar os recursos digitais em prol da educação, possibilitando que o processo de ensino- aprendizagem ultrapasse os limites físicos da sala de aula:

> As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social (MORAN, 2007, p. 1).

Durante a formação os docentes reforçaram que os jogos faziam parte do planejamento pedagógico e eram enviados pelo WhatsApp para os responsáveis realizarem com os filhos. Paralelamente, os professores estavam fazendo pequenos vídeos em formato de tutorial ensinando como a família deveria apresentar a atividade. Esta mesma dinâmica era utilizada para realizar atividades que não seria possível a utilização dos jogos virtuais. Eram elaborados tutoriais para trabalhar com vídeos no YouTube, músicas, materiais concretos, brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos com sucata. No tutorial era explicado o objetivo da atividade, orientava-se a realização da atividade com o discente e, ao final, era solicitado um vídeo relatando como transcorreu a ação, quando possível sendo relatado pelo discente em parceria com o responsável. Entretanto, foi sugerido que devido à necessidade da utilização de dados para transmissão do vídeo, o relato poderia ser por mensagem de texto e/ou de áudio.

O sétimo momento de formação ocorreu em novembro, próximo ao encerramento do ano letivo, quando as escolas começam a organizar o encerramento, construir os relatórios finais, compilar as informações, as atividades realizadas dos estudantes nos portfólios, imprescindíveis para construir a trajetória acadêmica dos mesmos. Permanecendo o modelo que a Coordenação de Educação Especial utiliza como documentos norteadores para elaboração dos relatórios pedagógicos trimestrais e portfólios. Naquele momento de pandemia, as atividades

eram realizadas e transmitidas de forma online, logo precisava ser discutido possibilidade de registros virtuais, por meio de plataformas web gratuitas.

Devido algumas escolas estarem organizando os relatórios e portfólios no formato virtual, foi solicitado a apresentação do recurso digital escolhido e a orientação dos critérios para elaboração. Dessa maneira, foi escolhido previamente 04 escolas, disponibilizando 15 minutos para apresentação/orientação de como utilizar o recurso, levando em consideração o seguimento de atuação das unidades e as alternativas de recursos, assim como, PowerPoint, criação de e-mail individual para cada estudante, canal privado no YouTube, vídeos, plataforma web colaborativa (Padlet, Wakelet, Canva e outras). Naquele momento os recursos utilizados foram o PowerPoint e os vídeos. Após todas as apresentações a professora/pesquisadora apresentou algumas plataformas web colaborativas disponíveis gratuitamente; Padlet, Wakelet e Canva. Posteriormente, compartilhou vídeos disponíveis no YouTube, em formato de tutorias.

O oitavo e último encontro do ano letivo de 2020, aconteceu no início de dezembro, a proposta estava direcionada para avaliação dos desafios enfrentados em 2020 e as perspectivas para o próximo ano letivo/2021. As estratégias utilizadas foram: compartilhamento dos registros realizados pelas escolas (constando as atividades desenvolvidas no ano letivo 2020), relato dos docentes sobre os desafios enfrentados em 2020, as perspectivas para 2021 e apresentação do vídeo organizado pela Coordenação de educação Especial de Niterói (constando texto, fotos e, imagens dos estudantes e profissionais das escolas da rede de Niterói em atividades remotas). Houve a contribuição de todos os polos na elaboração do material. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas construímos coletivamente histórias e o práticas pedagógicas inclusivas inovadoras. O último encontro foi essencial para refletir e organizar as formações do ano letivo de 2021.

As maiores demandas apresentadas pelos docentes, no ano de 2020, estavam relacionadas inicialmente a dificuldade com a conectividade, os próprios recursos digitais e financeiros. Assim como os enfrentados pelos responsáveis dos estudantes, como construir um vínculo afetivo com os responsáveis. Posteriormente expandir as relações com os discentes, compartilhar informações relevantes para elaboração do planejamento educacional individualizado, por conseguinte, conhecer/acessar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, visando a criação e compartilhamento de atividades/jogos pedagógicos acessíveis e outras experiências com as unidades escolares envolvidas. Ao final, havia o desejo/necessidade coletiva de elaboração dos registros; relatórios, portfólios, enfim, narrar a trajetória percorrida, por meio da utilização dos recursos digitais.

Na sequência a professora/ pesquisadora solicitou que todos os registros fossem enviados por WhatsApp e/ou e-mail para serem inicialmente apreciados e, por conseguinte, analisados, objetivando uma reflexão crítica que respaldasse as formações continuadas do ano letivo de 2021, conforme o quadro a seguir:

Quadro 15: Estruturação das Formações Continuadas - 2021

ENCONTROS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIA
1º MARÇO	Capacitismo	Pergunta: O que é capacitismo? Dinâmica do espelho e do prato transparente.
2º ABRIL	Legislações e Ações da Rede Municipal de Educação de Niterói - SME/FME	Apresentação da tabela elaborada pela Coordenação de Educação Especial. Analisar, discutir sobre as principais legislações e ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Niterói.
3º MAIO	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Responsabilidade de Todos	Apresentação e análise da Portaria nº087/2011 (NITERÓI, 2011) e do Edital do Concurso, nº 02/2016 (NITERÓI, 2016) – Item – Cargos e atribuições Compartilhando as atribuições: Direção, pedagogo, docente sala de recursos, professor regente, professor de apoio educacional especializado, merendeira, demais profissionais da unidade de ensino e responsáveis dos estudantes.
4º JUNHO	Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa: Práticas e Estratégias Pedagógicas Inclusivas	Apresentação de PowerPoint com os recursos, materiais da Tecnologia Assistiva direcionados ao público da educação especial. Apresentação dos materiais concretos e seus objetivos. Análise de possíveis intervenções com o compartilhamento de informações, pelos participantes da formação, referentes ao estudante público da educação especial, matriculados nas unidades de ensino.
5º SETEMBRO	Avaliação na Educação Especial: Processo avaliativo na aprendizagem	Apresentação da Minuta do Referencial Curricular de Niterói, a Portaria nº 085/2011 (NITERÓI, 2011) que define as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares e Didáticos para Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011), constando a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói SME/FME.
6º OUTUBRO	Os registros acadêmicos da Rede Municipal de Educação de Niterói SME/FME	Apresentação dos documentos norteadores de Niterói Refletir sobre as diretrizes para elaboração do portfólio pedagógico.
7º NOVEMBRO	Portfólios pedagógicos	Apresentação dos portfólios pedagógicos digitais elaborados pelas unidades de ensino.

Fonte: Autoral (2021).

O início do ano letivo de 2021, foi marcado pela expectativa no avanço da criação, aprovação, autorização e aplicação da vacina na população mundial.

O município de Niterói, foi considerado no Brasil, referência no combate ao Covid-19. As direções estavam sendo orientadas pelos gestores da FME a organizarem as unidades pensando em um possível retorno, sempre seguindo as normas sanitárias. A comunidade escolar municipal aguardava a abertura das escolas, mesmo que parcialmente. Na eminência do retorno às aulas, com carga horária reduzida, poderiam ser mantidas a estruturação dos encontros formativos realizados em 2020; dias, horário: manhã/tarde, carga horária, no formato virtual síncrono e o método crítico-reflexivo.

Após a professora/pesquisadora analisar a formação continuada/2020, considerando a metodologia, os materiais utilizados, os registros (relatórios e portfólios pedagógicos) enviados pelas unidades de ensino, as atas do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAPUE) e o Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo e (CAPCI), definiu-se os temas dos encontros formativos para 2021, a fim de, conduzir reflexões pautadas na construção de um cultura inclusiva, permeada pela garantia de direito a escolarização com equidade, acesso, permanência e saída com a consolidação das aprendizagens.

O primeiro encontro de 2021 aconteceu em março, ministrado por uma parceira da professora/pesquisadora, atuando na Coordenação de Educação Especial. A palestrante é membro de organizações governamentais e não governamentais que defendem os direitos da pessoa com deficiência e doutoranda na área da Educação Inclusiva. Abordando o tema Capacitismo: direitos humanos e relações entre os diferentes, como estratégia, inicialmente com a pergunta: O que é capacitismo? Encerrando com a dinâmica do espelho e a do prato de vidro transparente. O objetivo era conscientizar os envolvidos que estamos inseridos em uma cultura capacitista/excludente e a Educação Inclusiva é dos principais caminhos para romper com essa lógica perpetuada historicamente na sociedade. É preciso ir além, construir uma Cultura Inclusiva com a efetiva participação da pessoa com deficiência e em consonância com os direitos humanos.

No segundo encontro, ocorrido em abril de 2021, priorizou-se a apresentação/reflexão do Quadro 16, destacando as principais legislações e as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Niterói, visando o cumprimento das leis vigentes.

Quadro 16: Legislações e ações da Secretaria de Educação de Niterói - SME/FME

LEI	REFERE-SE	POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE NITERÓI

Lei nº 9.396/96 LDB (BRASIL, 1996); Lei nº 8.069/90 ECA (BRASIL, 1990); Lei nº 13.146/15 LBI (BRASIL, 2015)	Obrigatoriedade de matrícula em escolas regulares de ensino.	Todos os alunos com deficiência que buscam matrícula na rede pública de Educação Municipal são matriculados em escolas inclusivas.
Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011)	Obrigatoriedade de oferta do atendimento educacional especializado (AEE).	Há 71 escolas com sala de Recursos que oferecem o AEE aos alunos, com professores formados para tal atividade.
Decreto nº 6.215/99 (BRASIL, 2011); Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000)	Estabelece critérios básicos para promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência.	80% das escolas são completamente acessíveis. Entretanto, há procedimentos de obras com esta finalidade durante todo o ano: alargamento de portas, rampas, barras etc.
Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011)	Formação continuada docente para Atendimento Educacional Especializado.	Existe Programa de Formação docente para profissionais da educação na perspectiva da educação inclusiva, que oferece cursos sobre metodologias diferenciadas, possibilidades pedagógicas, neurociências, AEE e direito humanos.
Lei 13.146/15 LBI (BRASIL, 2015)	Adaptação de recursos pedagógicos a partir de Tecnologia Assistiva.	A Secretaria conta com uma oficina de Tecnologia Assistiva, que produz material adaptado para alunos com deficiência física ou motora e forma dezenas de professores durante o ano.
Lei 13.146/15 LBI (BRASIL, 2015)	Acompanhamento de Professores de Apoio Educacional Especializado.	Criação do cargo de professor de apoio educacional especializado desde 2015. Há, hoje, 400 cargos de professores de apoio para acompanhar alunos com deficiência severa.
Lei nº 9394/96 LDB (BRASIL, 1996)	Currículo adaptados às necessidades dos alunos.	Nem todos os alunos seguem o currículo do seu ano de escolaridade. Para os que necessitam de adaptação curricular, é elaborado um Programa Educacional Individualizado (PEI) que balizará as estratégias pedagógicas diferenciadas, assim como as avaliações.
Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002); Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005); Lei 14.191/21	Institui o ensino e uso da língua brasileira de sinais nas unidades de educação. Regulamenta a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002).	Turmas bilíngues no primeiro segmento do Ensino Fundamental para alunos com surdez e intérpretes de libras para alunos incluídos em salas

(BRASIL, 2021)		regulares no segundo segmento.
Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010)	Institui a profissionalização de profissionais intérpretes, professores bilíngues e professores de libras.	Criado em 2015, cargos de intérpretes, professores bilíngues e professores de libras que atuam na escola Municipal Paulo Freire, nas turmas bilíngues.
	Transporte escolar acessível para alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.	14 veículos que fazem parte do Programa de Transporte Escolar Acessível para alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida que fazem o trajeto residência-escola-residência.
Lei nº 13.716/2018 (BRASIL, 2018); Portaria SME/FME nº 126/14 (NITERÓI, 2014)	Atendimento hospitalar e domiciliar para alunos afastados do ambiente escolar por recomendação médica.	A Secretaria de Educação possui convênio com dois hospitais da cidade para acompanhamento dos alunos internados e em situação de risco: Hospital Universitário Antônio Pedro e Hospital Getúlio Vargas Filho.

Fonte: Coordenação de Educação Especial de Niterói (2022).

A estratégia utilizada foi a apresentação do Quadro 16 e a análise das políticas públicas desenvolvidas no município de Niterói, onde todas as ações estão em consonância com a legislação vigente e buscando o cumprimento das mesmas. Ressaltou-se a importância de se refletir sobre as ações e como poderiam contribuir na elaboração de políticas públicas no município de Niterói.

O terceiro encontro aconteceu em maio de 2021, trazendo a temática Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Responsabilidade de Todos. A estratégia elencada foi apresentação da Portaria nº 087/2011, Portaria nº 239/2001 e o Edital nº 02/2016, do último concurso, sendo utilizado o item de Cargos e Atribuições. Objetivou-se analisar, discutir e refletir, a responsabilidade de cada partícipe, no processo de inclusão dos estudantes com deficiência transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede de educação de Niterói.

Em junho de 2021, aconteceu o quarto encontro formativo, a professora/pesquisadora convidou uma companheira da Coordenação de Educação Especial, doutora em educação inclusiva e gestora da Oficina de Tecnologia Assistiva (TA) da SME/FME, com o tema: Tecnologia Assistiva /Comunicação Alternativa: Práticas e Estratégias Pedagógicas Inclusivas. Iniciou com apresentação do PowerPoint abordando o público da educação especial e os

objetivos da TA e prosseguiu com a apresentação dos materiais concretos confeccionados pela oficina. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), 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 (CAT, 2007, n. p.).

Dessa maneira, observa-se na Figura 20 que a tecnologia assistiva na perspectiva da educação inclusiva está centrada em três frentes de atuação: a) a tecnologia assistiva numa proposição de educação para autonomia; b) a tecnologia assistiva como conhecimento aplicado para resolução de problemas funcionais enfrentados pelos estudantes e c) a tecnologia assistiva promovendo a ruptura de barreiras que impedem ou limitam a participação destes estudantes nos desafios educacionais.

Figura 20: Plano de feltro contendo imagens do *Boardmaker* para Comunicação Aumentativa e Alternativa - recurso produzido durante a formação docente



Fonte: Meirelles e Oliveira (2020).

A única alteração relacionada às formações continuadas deixou de acontecer mensalmente após ao 5º Encontro, precisando dividir as 14 unidades de ensino do polo 02, por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II), formando grupos com no máximo três escolas e separando-as pelas deficiências dos estudantes matriculados. Com isso, necessitando mais de um encontro com cada grupo e consequentemente, necessitando utilizar alguns meses para o desdobramento da proposta.

Os docentes deveriam apresentar o PEI dos discentes e em conjunto procurou-se definir; as demandas/confecção de materiais, possíveis estratégias e práticas pedagógicas

imprescindíveis no para o processo de escolarização. As orientações ocorriam no formato virtual síncrono.

Naquele momento, aconteciam reuniões virtuais com as equipes multidisciplinares que acompanhavam os estudantes, e paralelamente com os responsáveis, contando com a parceria dos docentes, pedagogos e do professor /pesquisador. Lembrando que em 2021, iniciou-se o processo de reabertura gradual das unidades de ensino e também alguns atendimentos clínicos terapêuticos das instituições de reabilitação do município de Niterói.

O sexto encontro, aconteceu em setembro de 2021, abordando o assunto: Avaliação na educação Especial de Niterói. A estratégia foi a apresentação da Portaria nº 085/2011, que define as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares e Didáticos para Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, e a Portaria nº 087/2011, que consta a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, sinalizando sobre o processo avaliativo da rede municipal e o Referencial Curricular de Niterói vigente. É importante destacar, que a partir da análise discussões e reflexões coletivas dos Referenciais Curriculares de 2010, ocorridas no período de 2019-2020, com reuniões online, em decorrência do Covid-19, construiu-se uma nova concepção de currículo rompendo com o modelo homogeneizado e centralizado determinado pela BNCC, organizado em “direitos de aprendizagem”, “campos de experiências” e “faixas etárias”. Reforçando a importância da identidade da rede de Educação Municipal de Niterói com as contribuições das unidades escolares.

No encontro, elencou-se alguns pontos para discorrer a análise e embasar as reflexões referentes ao processo avaliativo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação da rede municipal de Niterói. A partir de uma breve apresentação dos documentos acima citados, lançou-se as seguintes perguntas: O estudante com o PEI (Programa de Ensino Individualizado) a avaliação é processual? E o estudante que não tem a necessidade do PEI como ocorre a avaliação? Como acontece o registro do processo avaliativo? Após as perguntas, a professora/pesquisadora abriu para os participantes discorrerem sobre como acontece o processo avaliativo dos docentes/discentes, e como sobre realizam o registro deste processo. As apresentações das unidades de ensino embasaram o encontro do mês seguinte.

No sétimo encontro ocorrido em outubro de 2021, priorizou-se analisar os registros acadêmicos dos discentes, bem como, os portfólios pedagógicos, solicitados pela Coordenação de Educação Especial. A estratégia utilizada ocorreu primeiro com a apresentação do documento norteador disposto na rede municipal de Niterói, posteriormente a reflexão sobre as possíveis alterações na construção do portfólio digital, por meio das plataformas web

colaborativas. A professora/pesquisadora lançou as seguintes perguntas: 1) Quais as contribuições necessárias para mitigar a fragmentação da escolarização dos discentes? 2) Como poderia favorecer no processo avaliativo dos discentes? 3) Como possibilitaria a efetividade das ações anticapacitista? 4). Quais os atores precisam contribuir na construção do portfólio? 5) As possíveis plataformas web colaborativas que seriam utilizadas?6) Como seria organizado a estrutura; formato individual e/ou em grupo? A partir das respostas emitidas pelas unidades de ensino, realizou-se o registro no formato Word e posteriormente, compartilhou-se com os participantes da formação.

O último encontro de 2021 aconteceu em novembro, onde as escolas foram convidadas a apresentarem os seus portfólios digitais. Ressalta-se que não ficou definido um único formato deste material.

Assim, as formações continuadas do polo 02, dos anos letivos de 2020/2021, aconteceram no formato virtual, apresentando-se como um caminho de promover a participação de todos os atores envolvidos no processo de escolarização dos discentes.

7 ANÁLISE DE DADOS

A etapa da análise de dados configura-se como um momento importante para a pesquisa, possibilitando compreender se o problema alçado inicialmente foi mitigado, bem como se os recursos utilizados foram suficientes para resolver as demandas apresentadas e se as crenças norteadoras podem ser comprovadas.

Desse modo, é possível verificar se as estratégias utilizadas no decorrer desta metodologia favoreceram a construção das diretrizes norteadoras para elaboração dos registros da trajetória acadêmica que pudessem contribuir como ferramenta contínua de avaliação da escolarização dos estudantes com deficiência, possibilitando evitar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização de plataforma web colaborativa para organização e armazenamento dos dados, como também, oportunizando a efetiva inclusão escolar e fomentando ações afirmativas anticapacitistas. Foram analisados os resultados evidenciados por meio do Relato de Experiência (RE), assim como os externados na Preliminar de Pesquisa. Os docentes participantes atuam no sistema de ensino regular, em unidades de educação que trabalham com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, desde a Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental II.

Assim, visando uma melhor compreensão desses resultados, dividiu-se o capítulo 6 em quatro seções: a) refere-se à organização e à elaboração das categorias de análise dos achados do Relato de Experiência; b) análise dos dados evidenciados a partir do RE; c) orienta-se pelos achados da Preliminar de Pesquisa; d) análise dos resultados obtidos a partir da Preliminar de Pesquisa, visando à construção de diretrizes norteadoras para elaboração dos registros da trajetória acadêmica como ferramenta contínua de avaliação pedagógica dos estudantes com deficiência, evitando a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização de plataforma web colaborativa para organização e armazenamento dos dados, bem como, oportunizando a efetiva inclusão escolar e fomentando ações afirmativas anticapacitistas.

Dessa forma, cabe ressaltar que os dados alçados, tanto no RE quanto na Preliminar de Pesquisa, foram interpretados com base no entrelaçamento dos dados teóricos e do campo de pesquisa, tendo recebido tratamento a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. A partir de Câmara (2013), pode-se compreender que essa técnica de tratamento de dados representa as pesquisas na perspectiva qualitativa, sendo divididas em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, lembrando que a inferência e a interpretação foram respeitadas e consideradas em todo processo analítico.

Nessa perspectiva, a primeira etapa pode ser compreendida como organizativa; a segunda etapa tem o objetivo de codificação, classificação e categorização e, por último, a etapa de interpretação dos conceitos que evidenciam a cultura investigada e da linguagem dos participantes. Após descortinar um tema a partir dos dados, há a necessidade de comparar os enunciados e ações entre si (CÂMARA, 2013).

O capítulo objetiva esclarecer as informações coletadas, bem como compará-las, entrecruzá-las e interpretá-las eticamente, como proposto por uma pesquisa científica. A partir da leitura flutuante das reuniões virtuais para definir os temas das formações continuadas do ano letivo (2020/2021) com os 28 docentes participantes da pesquisa, considerando as demandas das unidades de ensino no contexto pandêmico, observação sistemática das formações continuadas, principalmente no momento dos encontros virtuais formativos e os registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial, elaborados pelos docentes participantes da pesquisa, foi possível enumerar alguns achados que foram essenciais na construção da análise dos resultados deste Relato de Experiência (RE), destaca-se: i) importância do acolhimento dos docentes e dos demais profissionais das unidades de ensino no contexto pandêmico; ii) a importância da formação continuada docente em práticas pedagógicas inclusivas no contexto pandêmico; iii) engajamento dos docentes e demais profissionais das unidades de ensino nos encontros virtuais; iv) prática pedagógica colaborativa entre professor regente, professor de apoio educacional especializado e professor de sala de recursos; v) garantia de acesso à formação continuada pelos docentes, por meio das tecnologias digitais (Zoom, Google Meet e Google Teams); vi) compartilhamento de experiências nos encontros formativos; vii) reconhecimento das práticas pedagógicas permeada pelas tecnologias digitas como ações inovadoras; viii) fortalecimento dos laços afetivos entre docentes, famílias e os estudantes no período pandêmico; ix) valorização da mediação realizada pelos responsáveis, através das ferramentas digitais; x) envolvimento/parceria dos familiares e as instituições clínico-terapêuticas na construção dos registros acadêmicos dos estudantes; xi) dificuldade dos docentes e responsáveis em valorizar as habilidades e potencialidades dos estudantes; xii) garantia de acesso à aprendizagem, por meio das tecnologias digitais (WhatsApp); xiii) desenvolvimento de adaptações curriculares permeadas pelas ferramentas digitais; xiv) avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos estudantes; xv) ressignificação das estratégias pedagógicas inclusivas; xvi) valorização das múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem; xvii) fortalecimento do registro acadêmico contínuo através da plataforma web; xviii) inovação das concepções avaliativas por meio da plataforma web; xix) necessidade do protagonismo dos estudantes com deficiência na construção da sua trajetória

acadêmica, através da plataforma web; xx) princípios norteadores na construção do portfólio acessível digital; xxi) fortalecimento do conceito social de deficiência em prol da inclusão; xxii) conscientização da importância das ações anticapacitistas, por meio das práticas pedagógicas inclusivas; xxiii) conscientização da elaboração de uma cultura inclusiva, por meio das práticas pedagógicas inclusivas; xxiv) contribuições da perspectiva histórico-cultural na educação especial inclusiva; xxv) conscientização da importância do respeito aos fundamentos da cidadania, às diferenças e aos direitos humanos; xxvi) fomento à ação do docente pesquisador do seu campo de atuação, mediando os novos desafios da educação especial inclusiva.

Quadro 17: Categorias para análise de dados a partir dos achados do Relato de Experiência

ASPECTOS EVIDENCIADOS A PARTIR DA LEITURA FLUTUANTE DOS MATERIAIS BIBLIOGRÁFICOS E DO RELATO DE EXPERIÊNCIA	**CATEGORIAS**
i) importância do acolhimento dos docentes e dos demais profissionais das unidades de ensino no contexto pandêmico;	**Formação continuada docente fomentando o compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas**
ii) a importância da formação continuada docente em práticas pedagógicas inclusivas, no contexto pandêmico;	
iii) engajamento dos docentes e demais profissionais das unidades de ensino nos encontros virtuais;	
iv) práticas pedagógicas colaborativas inclusivas entre professor regente, professor de apoio educacional especializado e professor de sala de recursos;	
v) garantia de acesso a formação continuada pelos docentes, por meio das tecnologias da digitais (Zoom, Google Meet e Google Teams);	
vi) compartilhamento de experiências nos encontros formativos;	
vii) reconhecimento das práticas pedagógicas permeada pelas tecnologias digitas como ações inovadoras;	**Contribuições das tecnologias digitais no contexto educacional inclusivo**
viii) fortalecimento dos laços afetivos entre docentes, famílias e os estudantes no período pandêmico;	
ix) valorização da mediação realizada pelos responsáveis, através das ferramentas digitais;	
x) envolvimento/parceria dos familiares e as instituições clínico terapêuticas, na construção dos registros acadêmicos dos estudantes;	
xi) dificuldade dos docentes e responsáveis em valorizar as habilidades e potencialidades dos estudantes;	
xii) garantia de acesso à aprendizagem, por meio das tecnologias digitais (WhatsApp);	

xiii) desenvolvimento de adaptações curriculares permeadas pelas ferramentas digitais;	
xiv) avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos estudantes;	**Acessibilidade em prol do processo da consolidação das aprendizagens e das ações anticapacitistas**
xv) ressignificação das estratégias pedagógicas inclusivas;	
xvi) valorização das múltiplas linguagens no processo de ensino aprendizagem;	
xvii) fortalecimento dos registros acadêmico continuo através da plataforma web;	
xviii) inovação das concepções avaliativas por meio da plataforma web;	
xix) necessidade do protagonismo dos estudantes com deficiência na construção da sua trajetória acadêmica, através da plataforma web;	
xx) princípios norteadores na construção do portfólio acessível digital;	**O docente pesquisador e sua ação crítico reflexiva em seu campo de atuação**
xxi) fortalecimento do conceito social de deficiência em prol da inclusão;	
xxii) conscientização da importância das ações anticapacitistas, por meio das práticas pedagógicas inclusivas;	
xxiii) conscientização da elaboração de uma cultura inclusiva, por meio das práticas pedagógicas inclusivas;	
xxiv) as contribuições da perspectiva histórico-cultural na educação especial inclusiva;	
xxv) conscientização da importância do respeito aos fundamentos da cidadania, diferenças e aos direitos humanos;	
xxvi) fomentar a ação do docente pesquisador do seu campo de atuação, mediando aos novos desafios da educação especial inclusiva.	

Fonte: Autoral (2023).

O Quadro 17 apresenta e agrupa achados que constituíram a organização das categorias, objetivando dialogar com o referencial teórico que alicerça esta pesquisa, por meio de uma leitura crítica reflexiva versada neste RE. Dessa forma, a análise dos resultados foi sistematizada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por meio da leitura flutuante, com a tessitura dos dados bibliográficos e dos dados do campo de pesquisa.

Na primeira categoria – formação continuada docente fomentando o compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas (categoria 1) –, evidenciou-se a necessidade do acolhimento aos docentes e demais profissionais, das unidades de ensino no contexto pandêmico, nas quais

a única possibilidade de contato seria por intermédio das tecnologias digitais. Inicialmente, as direções, pedagogos, docentes e demais profissionais das escolas desejavam saber notícias, por estarem preocupados com a saúde física e emocional dos colegas de trabalho, dos estudantes e seus familiares. Como postula Freire (2013, p. 140), "a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança", portanto, o compromisso é político e ético.

> [...] uma escola acolhedora, acolhe em diferentes níveis: na relação com a comunidade mais ampla, nas redes de apoio que estabelece entre seus funcionários, no planejamento de um ano letivo, na escuta e troca de ideias entre educadores e na ação de cada professor em seus encontros com os alunos. Ou seja, para que um professor possa acolher e ser acolhido é preciso que o acolhimento permeie a comunidade escolar como uma cultura da escola (INSTITUTO PENÍNSULA, 2022, n. p.).

Mesmo com todo acolhimento, havia muito sentimento de insegurança, incertezas e muitas fragilidades impostas pela situação da pandemia, de modo que "contato interpessoal e convívio social trouxeram inúmeros desafios a serem superados" (MOREIRA; VIEIRA, 2020, p. 171). Um dos grandes desafios era a falta de conectividade, impossibilitando, em muitos momentos, o contato direto entre os profissionais das unidades de ensino com os estudantes e com seus familiares. As necessidades educacionais específicas, do público da educação especial, agravam-se ainda mais naquele momento, como sinaliza Magalhães:

> Nesta dinâmica, questões relacionadas às desigualdades sociais como a falta de acesso a equipamentos de tecnologia, redes de internet, falta de alimentação e renda, evidenciam um contexto ainda mais grave para os estudantes que além de compartilharem de todas estas condições, apresentam necessidades específicas de aprendizagem como é o caso dos estudantes com deficiência (MAGALHÃES, 2020, p. 213).

Com a interrupção das aulas presenciais, docentes e estudantes precisaram enfrentar novos desafios diante das demandas emergentes, precisando utilizar a tecnologia como mediadora de caminhos e possibilidades de ensino, "transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência" (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352). Como expõe Gatti:

> [...] como espaço potente para a problematização, revisão e ampliação de conhecimentos, por meio da propositura e da solução de problemas que, de fato, sejam instigantes e enriquecedores [...]. Isto pressupõe desenvolver práticas que considerem a curiosidade, a observação em articulação com análises constantes, estudo contínuo, trabalho em colaboração (GATTI, 2020, p. 21).

Esse fato também revelou a busca dos docentes em formações continuadas que pudessem discutir e compartilhar ações pedagógicas no formato de aulas remotas. Conforme Teixeira *et al.* (2021, p. 967), "essa nova realidade reacendeu os debates na área da Educação sobre o formato de educação escolar que vem sendo praticado, sob a influência do modelo de ensino tradicionalista, bem como sobre o papel das novas tecnologias no ambiente escolar". De acordo com Mantoan:

> Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (MANTOAN, 2015, p. 81).

Dessa maneira, a proposta da formação continuada ocorreu a partir do levantamento das demandas dos docentes que emergiam no decorrer do processo pedagógico (LÓPEZ, 2017). Era preciso investigar as necessidades formativas dos profissionais que atuam nas unidades de ensino, conforme afirmam alguns autores:

> [...] desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no processo de ensino. Podem ser também consideradas como o conjunto de atividades, formais e informais, percebidas ou sentidas como fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor. As necessidades formativas também podem se referir a uma condição não satisfeita e indispensável para um indivíduo, grupo ou sistema atuar em condições normais e atingir os seus objetivos (SILVA; LOPES; TAKAHASHI, 2019, p. 139).

Nesse contexto, visando à garantia de direito ao ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, a formação continuada com os docentes e demais profissionais das unidades de ensino necessitava ser ressignificada, ampliando as discussões e reflexões para uso da tecnologia não apenas no contexto pandêmico, mas também nas salas de aula, especialmente com o público da educação especial (SONNER; COSTA; LLINARES, 2021). Reafirmando, assim, as concepções da educação especial na perspectiva inclusiva "de uma escola de qualidade com suportes adequados para a sua escolarização, permitindo a esses indivíduos o acesso às escolas regulares e possibilitando o combate das atitudes discriminatórias e a construção de uma sociedade inclusiva" (REDIG *et al.*, 2020, p. 2).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ressalta que os sistemas de ensino precisam não apenas dar o acesso à educação, mas também garantir a permanência e a saída com a consolidação das aprendizagens, portanto, necessitam repensar constantemente suas práticas e estratégias pedagógicas inclusivas.

Os docentes e demais profissionais da educação precisaram ser provocados para irem além das demandas específicas dos estudantes público-alvo da educação especial. Segundo Redig *et al.* (2020), é necessário rediscutir o currículo, o planejamento, e propor ações pedagógicas que garantam os processos de ensino-aprendizagem de todos. A formação continuada docente apresenta-se como uma possibilidade, conforme reforçado por Moreira:

> [...] precisam estar mais bem preparados para lidarem com esta clientela, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito. Embora os programas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico buscam resguardar uma série de direitos e conquistas destes estudantes, nada adianta se não estiverem preparados e que tenham domínio de sala de aula em todos os aspectos (MOREIRA, 2012, p. 170).

Dessa maneira, a pandemia trouxe ao contexto educacional novas demandas e a necessidade de readaptação do ensino ao formato remoto. Assim, a utilização dos recursos tecnológicos passou a ser imprescindíveis para abrandar os danos trazidos pela COVID-19, indicando a necessidade de formações continuadas que atendessem as novas demandas que seriam importantes e renderiam grandes possibilidades no futuro pós-pandêmicos. Segundo Moreira (2019), a sociedade vivenciou um processo tecnológico que permitiu oportunizar e repensar as práticas de ensino e aprendizagem, portanto, transformando as ações de todos os atores envolvidos no processo.

Vale ressaltar que o Governo Federal, no campo de Educação Especial Inclusiva, segundo Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) não alicerceou, por meio de políticas públicas, o processo de ensino remoto, sendo desenvolvido coletivamente nos municípios nas redes públicas e privadas, contando com a parceria de diversos setores da sociedade e propiciando as formações através de lives que possibilitaram conectar as pessoas às diferentes realidades e troca de experiências.

> A cultura da cooperação profissional está centrada na promoção de ações inovadoras, cujo foco está no desempenho bem-sucedido dos alunos, gerando, assim, sucesso para os professores. O trabalho coletivo permite aos professores a socialização de experiências bem (ou mal) sucedidas, a troca de informações, o debate, o diálogo, a possibilidade de observar seus pares e de ser por eles observados, a construção de

> critérios que definam uma prática pedagógica adequada, enfim, a elaboração conjunta de um projeto pedagógico vivo, focado tanto no processo de ensino como em seus resultados (CERICATO; DAVIS, 2013, p. 286-287).

Para além, sobre as contribuições das tecnologias digitais no contexto educacional inclusivo (categoria 2), essas vivências possibilitaram acesso às práticas inovadoras que enfatizaram a importância do trabalho colaborativo entre as unidades de ensino e a sociedade, favorecendo a continuidade da trajetória acadêmica dos estudantes público-alvo da educação especial. Lima reforça que a inclusão:

> [...] trata-se de uma trajetória contínua, ou seja, diz respeito a um processo de melhorias dentro da instituição de ensino, com a colaboração de toda a comunidade escolar sem tempo limite para terminar. Ademais, trata-se de um processo de identificação e minimização dos fatores de exclusão, inerentes às instituições sociais. (LIMA, 2016, p. 57)

Segundo Moura *et al.* (2021) existe uma lacuna na formação inicial dos docentes, que deveria estar ancorada nas concepções dos direitos humanos e na utilização de diferentes metodologias de ensino aprendizagem, visando garantir o desenvolvimento dos estudantes. Convergindo com essas afirmações, Moreira e Manrique afirmam que os docentes buscam, nas formações continuadas, romper com as práticas pedagógicas excludentes e oportunizar processos de ensino-aprendizagem com ações inclusivas. Verdadeiramente, que "os atores responsáveis pelo atendimento pedagógico conheçam as exigências socioculturais que se apresentam no desenvolvimento e na educação do estudante com deficiência" (MOREIRA; MANRIQUE, 2014, p. 191).

Dessa maneira, é necessário considerar que "a formação deve ser concebida como elemento chave, capaz de contribuir para a mudança e promoção da inclusão" (LIMA, 2016, p. 65). Assim, "formar professores competentes para trabalhar em contextos e com estudantes cada vez mais heterogêneos passa a ser um grande desafio que tem sido enfrentado pelas instituições de ensino" (LIMA, 2016, p. 61).

A partir disso, constatou-se a necessidade dos docentes em compartilhar práticas pedagógicas que estavam sendo positivas naquele momento tão adverso vivido pela humanidade. Havia um expectativa em dialogar entre a teoria e a prática pois, "ainda que não ocupem grande carga horária, se bem planejadas e aplicadas visando à contextualização da realidade escolar, apresentam resultados reflexivos sobre as práticas educacionais, de forma a despertar não somente o senso crítico", sendo igualmente importante "para o desenvolvimento de uma prática docente consciente capaz de desenvolver e ampliar tais recursos" (LIMA;

SOUZA; DIAS, 2020, p. 74). Já para Tardif, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (2002, p. 38).

O grande desafio provoca os docentes a buscarem formações no campo do ensino mediado pela tecnologia, pois, segundo Freire (1996, p. 68) “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar.” Desse modo, os professores precisaram apropriar-se das tecnologias para promoverem o processo educacional imposto pelo ensino remoto, proporcionando a continuidade destes avanços pós-período de isolamento. Assim, afirma Teixeira *et al.* (2021, p. 970), “a tecnologia deve estar a serviço da construção da educação de qualidade, ser inclusiva e não o contrário”.

> [...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas (NÓVOA, 2002, p. 60).

Diante de um panorama tão adverso, em que há urgência em continuar o desenvolvimento pedagógico e garantia de direitos, por meio do ensino não presencial que “descobre-se o valor das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e sua importância na formação inicial e capacitação continuada dos docentes para uma presença contemporânea na educação” (CURY, 2020, p. 15). Nesse viés, é importante relatar a preocupação dos docentes, estudantes e familiares com a falta de acesso e conectividade para promover o processo de ensino, e também a capacitação dos docentes. Dias e Pinto revelam essa situação:

> […] muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico administrativo para utilizá-las corretamente [...]. Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis [...] (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Neste universo, apesar de tantas dificuldades, priorizou-se as formações continuadas, por meio do aplicativo Zoom e Google Meet apresentando-se como ferramentas de fácil

utilização por todos os participantes da pesquisa, sendo possível, assim, o compartilhamento de informações e a criação de espaços de diálogo e trocas de experiências contínuas. Nessa ótica:

> Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (TARDIF, 2014, p. 237).

Destaca-se a necessidade de os docentes conhecerem as habilidades e as potencialidades dos estudantes com deficiência, entretanto constatou-se que eles tinham dúvidas sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos estudantes público da educação especial. Então, foi necessário, antes de iniciar qualquer processo formativo, conduzir as discussões e reflexões sobre o capacitismo, estando este impregnado em nossa cultura excludente.

> Encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. [Vygotsky] percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 1996, p. 22).

De fato, observou-se nos primeiros contatos realizados por meio de ligações telefônica com os diretores, pedagogos, regentes, professores de apoio educacional especializado e professores de sala de recursos que era imprescindível iniciar as formações sensibilizando, conscientizando, aprofundando conceitualmente e problematizando as questões relativas ao capacitismo.

> Quando se trabalha a partir do modelo social da deficiência e da compreensão do capacitismo como uma estrutura de dominação, há uma incorporação dessas discussões para todas as esferas da vida. Os corpos sem deficiência, que estavam acostumados a circular livremente pela cidade, agora também estavam impedidos de circular por prevenção ao adoecimento. Cabe ressaltar um dos pilares da segunda geração do modelo social da deficiência, que, com a colaboração das teóricas feministas, visibilizou os conceitos de interdependência e de cuidado. Na ilusão meritocrática, individualista e produtivista do capitalismo, passamos a acreditar no sucesso individual e na força de vontade acima de tudo. A independência e a proatividade são tomadas como virtudes da sociedade do consumo, mas, no cotidiano da vida, somos fruto do cuidado e do sustento que uma rede de pessoas proveu para a gente (SILVEIRA; ALVES; GUERREIRO; FRANÇA, 2021, p. 86).

Destaca-se que, ao iniciar o encontro formativo com o título Capacitismo, a primeira pergunta lançada era se os participantes sabiam o que era capacitismo. A grande surpresa foi

que nenhum docente ou profissional das unidades de ensino sabia a que se referia. Nesse sentido, Foucault nos convida a refletir como esses "corpos" são objetificados na sociedade:

> Eu tenho estudado a objetificação do sujeito através daquilo a que tenho chamado "práticas de separação". O sujeito é separado dentro dele ou em relação aos outros. Este processo objetifica-o. Os exemplos são os loucos e os sãos, os doentes e os saudáveis, os criminosos e os "bons rapazes" (FOUCAULT, 2003, p. 127).

Skliar conduz as reflexões a respeito da educação especial, alertando que o fazer pedagógico pode ser um reforçador do capacitismo:

> A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes, em sua linguagem etc. (SKLIAR, 1999, p. 19).

Os docentes precisavam romper com essa lógica capacitista, permitindo-se conhecer os estudantes, a partir do diálogo com os responsáveis e, ao mesmo tempo, avaliar as habilidades e potencialidades, além de contar com a mediação dos familiares que também precisavam acreditar nas possibilidades de seus filhos. Por sua vez, as famílias estavam em um processo ainda maior de vulnerabilidade, lutando pela sobrevivência, pois muitos estavam desempregados e o isolamento agravou ainda mais as questões sociais e econômicas.

> [...] pais e mães não são professores ou terapeutas de seus filhos, e podem e devem se concentrar em passar momentos de qualidade em família. O acompanhamento das atividades escolares e terapias deverá ser feito na medida do possível, desde que isso não sobrecarregue ou abale os familiares. A saúde mental e o nível de estresse da família impactam diretamente o bem-estar da criança e adolescente com deficiência (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 16).

Freire nos convida a repensar as formações com os docentes com uma abordagem crítico-reflexiva, sensibilizadora e conscientizadora, visando auxiliar na análise da prática cotidiana e no condicionamento a que estão sendo submetidos:

> A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1980, p. 26).

Skliar corrobora com a afirmação anterior, que “não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades” (2006, p. 32).

Sendo assim, a avaliação inicial (diagnóstica) aconteceu a partir do relato dos responsáveis e, posteriormente, com chamadas de vídeos e/ou filmagens cedidas pelas famílias, principalmente quando os estudantes não eram matriculados no ano anterior na unidade de ensino. Inicialmente, registrou-se as habilidades/potencialidades dos estudantes e as que necessitavam serem alcançadas. Segundo Luckesi:

> Defino avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. Avaliação tem por objetivo acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. Avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção- que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2000, p. 172).

De modo geral, foram observadas questões relativas à comunicação, à socialização, à dimensão sensório-motora, à motricidade ampla/fina, à cognição e à autonomia e independência nas atividades de vida diária e prática. Essas informações foram essenciais para a elaboração do PEI dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidade e superdotação. Assim, a avaliação objetivou ser capaz de mediar e acompanhar o desenvolvimento dessas habilidades e competências para o desenvolvimento do processo de escolarização desse público:

> O professor da sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do AEE se os serviços e recursos do atendimento estão garantindo a participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno (REPOLI *et al.*, 2010, p. 26 *apud* SILUK, 2012, p. 61).

Destaca-se que há preocupação em construir um processo avaliativo formativo contínuo, compreendendo o desenvolvimento e a aprendizagem de cada estudante. O processo educacional não estava centrado nas limitações, passando a considerar os elementos socioculturais como necessários para a valorização e conquistas de novas habilidades e competências humanas. De acordo com Vygotsky (2018), o processo educacional centrado nos elementos socioculturais e nas potencialidades dos discentes propicia o desenvolvimento da sua personalidade e a efetividade do processo inclusivo.

Já no alusivo à Acessibilidade em prol do processo da consolidação das aprendizagens e das ações anticapacitistas (categoria 3), nesta direção quando os docentes começaram a trazer como demanda a necessidade de formações com o compartilhamento de experiência, buscando orientações para tornarem acessíveis o currículo, as atividades e os materiais. Na "perspectiva inclusiva não significa propor outro currículo ou um currículo diferente, mas uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo, nos materiais, entre outros, possibilitando a participação do estudante com deficiência nas atividades escolares" (DUEK, 2018, p. 29). Com isso, foi proposto uma formação no campo da Tecnologia Assistiva (TA), com a apresentação dos materiais e, posteriormente, com a orientação de pequenos grupos, os quais foram agrupados pensando no segmento de atuação e nas especificidades dos estudantes, afinal, quando "as condições de acessibilidade não estão presentes, não há garantia de inclusão e a exclusão passa a prevalecer" (MANZINI; CORRÊA, 2014, p. 24).

A Tecnologia Assistiva é um campo da ciência que fomenta o desenvolvimento de ferramentas e estratégias em constantes avanços e modificações, entrelaça ferramentas, recursos e serviços objetivando facilitar, ampliar e/ou proporcionar habilidades funcionais aos indivíduos com limitações e/ou restrição na sua atuação. Assim, visando potencializar/estimular a autonomia e independência por meio da participação social e a inclusão da pessoa com deficiência em diversos contextos (Conte *et al.*, 2017).

Pelas diversas aplicabilidades, as Tecnologias Assistivas são categorizadas em alguns segmentos como: materiais e produtos que facilitam a vida rotineira, comunicação aumentativa e alternativa para pessoas sem fala ou escrita funcional, recursos de acessibilidade ao computador, ferramentas que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, entre outros (BERSCH, 2017). Mello (2015) explica que algumas TA podem ser encontradas em escolas, como teclados ergonômicos, miniteclados, teclados braile, softwares de reconhecimento de voz, computadores com leitores de tela, livros digitais e outros. Um dos desafios de aplicação de TA está na condução dos estudantes no processo de escolarização, de modo que as práticas inovadoras e atrativas possam ser usadas como estímulos à criatividade: "A tecnologia possibilita tanto ao docente quanto ao discente um grande acervo de estratégias reais e imaginária no processo de escolarização" (Andrade *et al.*, 2020).

No contexto educacional, a TA contribui para a permanência e inclusão efetiva do estudante público da educação especial, promovendo a democratização do acesso e possibilitando o processo de aprendizagem mais equânime. Surgindo, com isso, a necessidade da elaboração de recursos de TA, desde a adaptação do currículo, das atividades até adaptação

do mobiliário, para serem utilizados pelos estudantes em suas residências, tendo o contexto pandêmico acarretado a transposição do ambiente escolar para o domiciliar.

Vale ressaltar que muitos familiares desconheciam os direitos dos seus filhos em relação às necessidades de acessibilidade. Alguns docentes sinalizaram que o despreparo e a desinformação familiar não estavam atrelados apenas a direitos, mas à história de vida das famílias, às necessidades e demandas das pessoas com deficiência, ocasionado um dano ainda maior ao desenvolvimento desses sujeitos (Wagner *et al.*, 2010). Sendo assim, nos momentos pedagógicos com os estudantes, mediados pelos responsáveis, surgiram demandas relativas às legislações vigentes, tanto para um melhor conhecimento da garantia de direitos educacionais como para demais contextos sociais, políticos, econômicos, éticos e filosóficos, não ficando apenas restrito aos profissionais da educação. Com isso os responsáveis passam a desejar ampliar suas informações e desvelar as legislações para se instrumentalizarem para o cumprimento de direitos.

Dentre as legislações analisadas, foi destacada pelos docentes a análise da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que reforça o direito da pessoa com deficiência, conforme o artigo 10 postula que "compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda sua vida" (BRASIL, 2015) e acrescenta quando:

> (...) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, n. p.).

No que diz respeito à comunicação, veículos de informação relacionados à saúde pública, à educação, ao trabalho, aos diversos aspectos sejam físicos, sensoriais e intelectuais, é preciso condição de acessibilidade. No artigo 8, da LBI/2015:

> Art. 8. É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à acessibilidade, [...] entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015, n. p.).

Complementando no artigo 27:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, n. p.).

No decorrer dos encontros formativos evidenciava-se a importância de romper as barreiras e promover os critérios de acessibilidade em mídias sociais, eletrônicas e impressas, a utilização dos recursos de tecnologias assistivas, a acessibilidade comunicacional como intérprete de libras e adaptação dos materiais, bem como as adaptações curriculares. Mantoan sinaliza que precisamos refletir sobre uma possibilidade de radicalismo no ato de incluir os estudantes público da educação especial:

> O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais) (MANTOAN, 2003, p. 16).

Dessa forma, Mantoan complementa afirmando:

> A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos (MANTOAN, 2017, p. 39).

Assim, é preciso estar atento às armadilhas do ato de incluir, havendo a necessidade de conhecimento das barreiras impostas e como removê-las para a efetividade do processo inclusivo. Colaborando para o melhor entendimento de barreiras, destaca-se na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), no art. 3º a classificação das barreiras em seis tipos, destacadas no quadro a seguir:

Quadro 18: Entendimento de barreiras na Lei Brasileira de Inclusão - LBI

BARREIRAS	DEFINIÇÃO
Barreiras urbanísticas	As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo. Essas barreiras impõem dificuldades, riscos e até impedem a mobilidade de algumas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Algumas adequações importantes para removê-las são reparar trechos irregulares, tapar buracos e instalar elementos de urbanização onde não dificultem a mobilidade.
Barreiras arquitetônicas	As existentes nos edifícios públicos e privados. Para removê-las, algumas características que os prédios devem ter são rampas, elevadores e outros equipamentos para a mobilidade entre os andares, banheiros adaptados, espaço e estrutura adequados para o uso de cadeira de rodas, piso tátil, corrimãos, entre outras.

Barreiras nos transportes	As existentes nos sistemas e meios de transportes. Algumas adequações necessárias são estações, pontos de parada, terminais e veículos seguros e acessíveis, com recursos de comunicação acessíveis, e vagas nos estacionamentos reservadas para pessoas com deficiência e comprometimento na mobilidade.
Barreiras nas comunicações e na informação	Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Algumas medidas necessárias para removê-las são promover acessibilidade digital em sites, sistemas, plataformas, aplicativos e documentos digitais, ofertar computadores e smartphones com recursos de acessibilidade, produtos audiovisuais com legenda, janela de LIBRAS e audiodescrição, disponibilizar livros em formatos acessíveis e dar informações claras e acessíveis sobre produtos e serviços comercializados.
Barreiras atitudinais	Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Essas barreiras estão ligadas ao preconceito e são a raiz de todas as outras. A sua remoção é a mais desafiadora e demanda abandonar as atitudes que discriminam e separam a pessoa com deficiência da vida em sociedade, buscar conhecer e ofertar as condições necessárias para promover a sua participação em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e, acima de tudo: abandonar as crenças capacitistas.
Barreiras tecnológicas	As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. Exemplos de recursos para removê-las são leitores de telas para o acesso a computadores, smartphones e TVs. É importante que os projetos e a produção das demais ferramentas usadas no dia a dia considere o seu uso por pessoas com diferentes características.

Fonte: Brasil (2015). Adaptado.

À medida que os conceitos das principais barreiras eram discutidos, analisados e refletidos criticamente, fora possível desenvolver a consciência de cada partícipe em relação às possíveis ações anticapacitistas em prol de uma cultura inclusiva.

Dessa maneira, a formação continuada avançava com novos desafios que eram trazidos pelos docentes. A partir do entendimento de que as barreiras estavam na sociedade e não na pessoa com deficiência, iniciavam-se as discussões sobre onde seria possível armazenar os registros da trajetória acadêmica do estudante público da educação especial, contando com a colaboração deles mesmos, dos responsáveis e das instituições clínico-terapêuticas que foram possível entrar em contato. A pandemia denunciou como tornava-se urgente (re)pensar, (re)organizar e ressignificar os registros pedagógicos dos discentes e de toda unidade escolar, emergindo a necessidade do rompimento de diversas barreiras para a efetividade da educação inclusiva.

Naquele momento, evidenciava-se a necessidade da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, por meio das plataformas web para construção dos registros acadêmicos dos estudantes com deficiência, podendo evitar a segmentação e/ou a fragmentação

do processo de escolarização destes. Dessa forma, procurou-se manter os registros acadêmicos que eram utilizados, bem como diário de bordo (anotações) realizado pelos docentes, relatórios pedagógicos trimestrais, PEI (no contexto pandêmico todos os estudantes com deficiência foram comtemplados com esse planejamento), plano de ação do AEE, inventário de habilidades, fotos e outros materiais. A possibilidade de utilizar as plataformas web colaborativas, como Padlet, Wakelet e Canva, dentre outras propostas, foram sendo compartilhadas como ferramenta de armazenamento/utilização enquanto processo avaliativo contínuo, emergindo a necessidade de discutir o caminho a ser trilhado na construção e reflexão do conhecimento, não deixando apenas para o final do ano letivo. Segundo Villas Boas, essa estratégia "analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações" (2008, p. 51).

Desse modo, algumas unidades de ensino utilizaram o Facebook, o Instagram e o Youtube para construção desses registros pedagógicos. Como estavam todos envolvidos em realizar esse processo a partir do compartilhamento de experiências, respeitou-se a elaboração e as escolhas realizadas por cada unidade escolar. Alguns registros eram individualizados, outros eram divididos pelos grupos de referência (turmas) e/ou com a participação de diversos momentos coletivos e individuais.

Georgea Suppo Prado Veiga de Mello respalda a ideia de Canen (2001), Gandin (1995) e Luckesi (1996) ao afirmar que a avaliação formativa parte do pressuposto de

> [...] que o trabalho educativo deve estar voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo, precisa-se desenvolver meios que possibilitem avaliar além do que os olhos possam enxergar, tendo uma compreensão do meio em que vive, maior percepção de si mesmo, os próprios valores de uma sociedade em desenvolvimento e o respeito à cultura de um povo.

Mercado (2008, p. 3) salienta que "dentre os recursos avaliativos que envolvem registros disponíveis na internet e propiciam uma avaliação contínua no atendimento das comunidades de aprendizagem, destacam-se", no Quadro 19, a seguir:

Quadro 19: Recursos avaliativos e registros disponíveis na internet

RECURSOS AVALIATIVOS	DEFINIÇÃO
Mapas Cognitivos	Utilizados para construir pesquisa de informação, conhecimentos e facilitar a aprendizagem.
Memorial	Permite refletir e registrar o ocorrido, incentivando o estudante a investigar a própria ação por apontamentos e análise de suas ações e reações, como

	sentimentos, impressões, interpretações, explicações, etc. envolvidas nessas ações.
Blogs (Diários reflexivos, diários de campo)	Registra as observações feitas, as situações como: o raciocínio utilizado, procedimentos envolvidos, estratégias desenvolvidas, participação, etc.
Fóruns de Discussão	Favorece a reflexão e a elaboração das participações, possibilitando maior qualidade e aprofundamento, permitindo o registro e a comunicação do grupo.
Webfólio e /ou Portfólio	Conjunto de registros dos processos e produtos das aprendizagens no ambiente virtual, valorizam-se todas as etapas, do processo de busca e investigação que os alunos fazem, as impressões, opiniões e sentimentos.
Monitoração da Participação	Avaliação do nível de participação, das trocas comunicativas ocorridas durante uma atividade ou curso.

Fonte: Mercado (2008). Adaptado.

Destaca-se que estes recursos avaliativos disponíveis na internet para realização dos registros são, em grande parte, gratuitos e possuem comunidades que compartilham diversos materiais e sugestões. Moran (2015), Maio (2011), Silva (2003), Moraes (2002) e Souza e Bianchini (2016) têm apontado que as plataformas de aprendizagem são um valioso recurso, na medida em que integram o espaço e o tempo dos estudantes com o conhecimento, e também pelas possibilidades de experiências que promovem nesses ambientes ao mesmo tempo reais e virtuais.

Em consonância com o exposto anteriormente, o recurso das plataformas web colaborativas na construção dos registros acadêmicos trouxeram contribuições positivas para o fazer do cotidiano escolar, apontando novos caminhos sobre a relação ensino-aprendizagem e sua dinâmica de construção permitiu essa formação e percepção. Bronowski (*apud* PIETROCOLA, 2006, p. 128) afirma que "é impossível conceber um universo onde as atividades criativas não causem prazer. A ciência é uma fonte de prazer para o bom cientista". Nesse sentido,

> Aproximar os conceitos científicos dos contextos vivenciados pelos alunos facilita o processo de aprendizagem: o aluno pode estabelecer uma relação entre os diferentes conhecimentos desenvolvidos e sua realidade. O aluno também pode ser desafiado diante de uma situação que mobiliza sua atenção, envolvendo-se em um processo de pesquisa ou descoberta (ROSA *et al. apud* FAVALLI; PESSOA; ANGELO, 2006, p. 8).

O portfólio apresenta muitos aspectos e dimensões positivas para a aprendizagem enquanto construção de conhecimentos e, desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e reflexivo dos participantes. Assim como o aprofundamento e a apreciação das perspectivas educacionais, essa estratégia não apenas contribui para uma estruturação

interpessoal do conhecimento, como também pode ser facilitadora se desenvolvida ao longo do tempo à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

No decorrer dos encontros, explicitou-se a necessidade em organizar formações continuadas direcionadas à elaboração de diretrizes para construção desses registros acadêmicos, objetivando uma avaliação reflexiva. A proposta pedagógica precisava atender as singularidades dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação.

> Entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do "estar juntos" como a questão educacional essencial. Isto quer dizer, que o pensamento pedagógico deveria retirar de seus ombros aquela permanente e insistente pergunta: quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? Por que a aprendizagem "dele" não entra nos cânones da "aprendizagem"? O que lhe acontece? O que tem a família dele? [...] E poder pensar, como mencionei anteriormente: o que acontece, pedagogicamente, entre nós? (SKLIAR, 2015, p. 27).

Torna-se, então, imprescindível a participação de toda a comunidade escolar, incluindo as contribuições da família, ao repensar um documento individualizado de cada estudante, constando produções individuais e coletivas, atividades, vídeos, fotos, registros escritos, gravações de áudios, contribuições dos docentes e demais profissionais das unidades de ensino, informações dos responsáveis, relatórios pedagógicos, momentos de lazer, entrevistas, reuniões, compartilhamento de informações com o atendimento médico e clínico terapêutico, enfim, tudo que possa ressignificar a trajetória trilhada durante o processo de aprendizagem (SHORES; GRACE, 2001, p. 21). O estudante público da educação especial precisa ser protagonista da sua própria história, com as suas próprias escolhas, anseios, desejos e contribuições nos seus registros acadêmicos, não sendo apenas um expectador.

> Existe uma estratégia de contenção em que o outro nunca é um agente articulador ativo. O outro é citado, mencionado, iluminado, incorporado em estratégias de imagem/contra imagem etc., mas ele nunca menciona, ele nunca pode interferir com as imagens e jogos de contra imagem estabelecidos a priori (SKLIAR, 2002, p. 91).

Nessa perspectiva, objetivou-se, com as formações continuadas, fomentar reflexões acerca das práticas pedagógicas inclusivas, acreditando ser um dos caminhos possíveis das ações anticapacitistas. Segundo Freire:

> [...] sobre a presença, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo. […] Presença que se pensa, a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2012, p. 20).

Por fim, evidencia-se o docente pesquisador e sua ação crítico-reflexiva em seu campo de atuação (categoria 4), tendo sido possível perceber, na construção dos encontros formativos ancorados na investigação e reflexão crítica da realidade vivenciada pelos docentes, como sendo uma ferramenta inerente à prática de pesquisa. Moura afirma que "a pesquisa é uma atividade básica de indagação e descoberta, uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo de investigação; é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota" (MOURA, 2018, p. 134).

Assim, a pesquisa exerce um papel essencial na formação do docente pesquisador, em que todos os atores do processo serão afetados positivamente com a constituição desse profissional mais criativo, reflexivo e crítico da sua prática pedagógica. Gatti afirma que "quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa, ultrapassar o entendimento da realidade vivida, observar, analisar e desvendar processos e fenômenos de um determinado contexto" (GATTI, 2002, p. 10).

Nessa direção, destaca-se as palavras de Nóvoa em uma entrevista ao enfatizar que:

> O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica bordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 2001, n. p.).

Freire complementa, afirmando a importância de as formações estarem direcionadas na constituição do professor-pesquisador:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesse viés, entende-se que a educação precisa trazer para a centralidade as questões da sociedade visando à formação do docente crítico e capaz de romper o lugar em que ocupa no espaço econômico, político e social. Essas rupturas precisam ser discutidas na formação docente inicial e continuada, bem como reverberar no processo de ensino-aprendizagem no contexto

educacional inclusivo. Na sociedade contemporânea emerge a urgência do docente que provoque e fomente a real independência e autonomia do estudante público da educação especial, viabilizando sua participação ativa na escola, na política, na economia, nos diversos espaços acadêmicos e no mundo.

Um aspecto interessante, segundo Corrêa, refere-se à relação entre teoria e prática. Ele afirma que é necessário articulá-las e não dividi-las, uma vez que elas não se excluem, mas sim, caminham juntas, sendo necessário valorizar e priorizar as demandas humanas, o conhecimento e suas possíveis ações transformadoras. Assim, para Corrêa:

> No momento em que a teoria se submete à prática ou a prática submete-se à teoria, será negada a existência sociocultural do ser humano, a sua existência enquanto um ser de relação com potencialidades inatas de conhecimentos, bem como será impossível oportunizar e mesmo reconhecer seu desenvolvimento integral. Torna-se inviável, no contexto atual, buscar submeter uma à outra e/ou considerá-las isoladamente, devido às relações que cercam o próprio ser humano e a necessidade de fundamentar, teoricamente, tanto as suas ações quanto analisar as consequências daí decorrentes em função de uma teoria que as pressupõe (CORRÊA, 2000, p. 99).

Torna-se urgente ressignificar as abordagens em relação à teoria e prática, assim como a relação entre ensino e pesquisa, vislumbrando uma formação do estudante, independentemente de segmento educacional, que não seja fragmentada e sim possibilite uma formação integral. Outrossim, é necessário compreender que "isolar a teoria da prática e a prática da teoria é privar o homem de sua capacidade de agir consciente e historicamente" (RAYS, 1997, p. 36 *apud* CORRÊA, 2000, p. 99).

Segundo Moura (2020), é imprescindível (re)pensar a formação do docente pesquisador, concebendo a educação como uma prática histórico-social, uma prática repleta de intencionalidade que não pode admitir uma investigação superficial e uma narrativa de neutralidade. Com isso, apresentando-se como uma ação de intervenção social direcionada à construção dos sujeitos, a pesquisa sempre acontece a partir de um contexto problematizador. De fato, existe muita dificuldade em um processo de ensino concomitante à pesquisa, primordialmente, devido ao entendimento do que seria a pesquisa enquanto atividade investigativa, assim compreendendo-a como um caminho da atuação docente na Educação Básica (MOURA, 2020). Portanto, compreender o trabalho docente com a pesquisa significa iniciar um percurso do processo de ensino-aprendizagem alicerceado na criticidade, no questionamento e na investigação.

Um aspecto interessante, segundo Ludke (2005), é a atitude investigativa como sendo essencial no contexto a ser investigado. Assim, a atividade investigativa possibilita estratégias

que potencializam o desenvolvimento do estudante público da educação especial, ao ser mediada com o constante exercício da investigação, como promovedora da emancipação dos sujeitos, por meio do questionamento, pensamento crítico-reflexivo e ações que possibilitem a construção do conhecimento a partir da pesquisa.

> [...] pensar em uma educação transformadora por meio da inserção da pesquisa e do pensamento crítico configura-se como ato de protesto ao sistema. A valorização da pesquisa na Educação Básica, defendida neste texto, propõe não só a reflexão sobre a formação intelectual desde os primeiros contatos com a educação escolar como também, aos docentes, um novo olhar para a pesquisa, com o propósito de desmistificar a ideia de que ‘a teoria não dá conta da prática (LIMA; MOURA, 2021, p. 18).

O grande desafio, para além da reflexão da prática do cotidiano educacional a partir da teoria, é a transformação das concepções de uma educação transmissora de conhecimento para um processo educacional construtor de conhecimento, consciente e emancipadora dos sujeitos envolvidos no processo, assim fomentadora da atividade investigativa, na qual pensamento e ações estão em constante relação dialógica. Dessa maneira, na construção do professor pesquisador, a pesquisa deve ser uma atividade do docente e do estudante em qualquer segmento e/ou modalidade de ensino, fazendo-se necessário ampliar o enfrentamento na construção de uma sociedade que vise a garantir a efetividade de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

8 PRODUTO

Esta dissertação foi constituída por meio da pesquisa, bem como o delineamento do produto científico, sendo entregue a sociedade e propondo-se a mitigar as demandas trazidas pela mesma.

Dessa maneira, o produto educacional consolidado neste estudo foi o "Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva", objetivando corroborar na elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial, visando à construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, portando, pretendendo repelir a segmentação/fragmentação do processo de escolarização, assim sendo, facilitadora do desenvolvimento contínuo de avaliação para a aprendizagem e, sobretudo fortalecendo o enfrentamento e desenvolvimento de ações anticapacitistas.

Para além, o guia vislumbra colaborar com o compartilhamento de experiências, vivências e reflexão crítica das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, contemplando os seguintes objetivos:

- Contribuir na realização dos encontros formativos com os docentes e demais participantes das unidades de ensino;
- Orientar os gestores no processo de acolhimento dos docentes e os diversos profissionais das unidades escolares;
- Orientar o processo de acolhimento e inserção dos estudantes público da educação especial e sua família, nas unidades escolares;
- Corroborar com o acesso aos Referenciais Curriculares, bem como na mudança das concepções socioculturais das unidades de ensino, no que tange a conscientização, a aceitação, o respeito, a valorização e a visibilidade dos estudantes público da educação especial e, portanto, garantir seu direito as adaptações curriculares de serem atendidas;
- Contribuir com a organização das salas de recursos e o seu trabalho pedagógico;
- Contribuir com a realização da avaliação diagnóstica pedagógica do estudante, desde sua a entrada e também no acompanhamento em parceria com a equipe pedagógica e os docentes;
- Promover a aprendizagem colaborativa e a convivência em todos os espaços da escola;
- Fomentar a criação de estratégias pedagógicas que facilitem a inclusão dos estudantes no espaço escolar;

- Discutir, analisar e orientar as atividades pedagógicas, visando o pleno desenvolvimento e participação do estudante público da educação especial no processo de escolarização;
- Compartilhar os saberes do Atendimento Educacional Especializado com os outros pares, de modo a facilitar a compreensão de todos para diminuir as barreiras atitudinais;
- Contribuir na interlocução dos atores da unidade escolar e as famílias dos estudantes, bem como nas entrevistas para elaboração de subsídios pedagógicos, a fim de agregar ao processo de inclusão escolar;
- Colaborar na orientação dos responsáveis, no que tange a importância da rotina escolar, o acompanhamento médico, terapêutico, nutricional e as atividade culturais e lazer;
- Fomentar a avaliação continua para as aprendizagens, bem como a (re) construção do PEI.

Assim, conforme os critérios do Grupo de Trabalho de Produção Técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), este produto educacional está classificado como "material didático", constando sua definição como um "produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais" (BRASÍLIA, 2019). Este guia apresenta-se no formato de e-book ou livro digital, podendo ser acessado de dispositivos tecnológicos e/ou ser impresso.

8.1 Descrição do produto

Nesse contexto, o produto educacional intitulado "Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" será disponibilizado no formato de e-book. Sendo organizado em encontros formativos, divididos em quatro módulos, estes foram concebidos a partir das reflexões da pesquisa bibliográfica e das categorias da análise de dados do RE. Nesse sentido, os módulos foram intitulados conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 20: Título dos Módulos – Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

MÓDULOS	TÍTULOS	ENCONTROS
Módulo 1	Formação continuada docente fomentando o compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas.	A importância do acolhimento e afetividade aos docentes, profissionais da educação, aos estudantes público da educação especial e seus familiares: Responsabilidade de Todos.

		Legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo.
		Conhecendo o público da educação especial, por meio do compartilhamento de experiência dos docentes; conceituação, práticas e estratégias inclusivas.
Módulo 2	Acessibilidade em prol do processo da consolidação das aprendizagens e das ações anticapacitistas.	Conhecendo a Educação especial na perspectiva inclusiva: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou Referências Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II - SME/FME Niterói.
		Acessibilidade as contribuições da Tecnologia Assistiva (T.A.) na Educação.
		O planejamento Educacional Individualizado (PEI).
Módulo 3	Contribuições das tecnologias digitais no contexto educacional inclusivo.	As ferramentas digitais na elaboração dos registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial: Possibilidades na plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível e no processo avaliativo para aprendizagem.
		Avaliação para aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.
		Discussão, análise e reflexão da documentação necessária para elaboração das diretrizes norteadoras do portfólio acessível com uso da plataforma web colaborativa.
Módulo 4	O docente pesquisador e sua ação crítico reflexiva em seu campo de atuação.	Elaboração das Diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível.
		Compartilhamento docente dos portfólios acessíveis construindo a trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial: Formação continuada e a valorização do docente pesquisador.

Fonte: Autoral (2023).

De acordo com o Quadro 20, destaca-se que o guia foi construído no formato PDF (Formato Portátil de Documento), acessível na realização da leitura online. Os módulos do Guia Norteador de Formação de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foram organizados para oportunizar o planejamento que conduza as reflexões acerca

das demandas atuais da educação inclusiva. Outrossim, permite que os módulos sejam alterados, visando a atender as diferentes necessidades e realidades.

Sendo assim, a metodologia prevê encontros expositivos e é discutida com o compartilhamento de vídeos, podcasts, músicas, artigos, livros, tecnologias digitais da informação e comunicação, legislação, vivências e experiências. Também será utilizada a metodologia de estudo de casos com a finalidade de conhecermos as especificidades, as singularidades e as pluralidades dos estudantes público da educação especial, assim como as suas necessidades educacionais.

Nesse contexto, a formação continuada docente será alicerceada no diálogo e na reflexão crítica acerca das práticas/estratégias pedagógicas inclusivas que possibilitem a construção da trajetória acadêmica, a avaliação para a aprendizagem e a efetividade no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação.

8.2 Aplicação do produto

Dessa forma, ressalta-se que os módulos possuem, em média, três encontros formativos, podendo ser ministrados presencialmente e/ou no formato online, por meio do Google Meet, Zoom, Google Teams e outros. A sua estruturação possibilita utilizar o horário de planejamento escolar, o contraturno de trabalho ou outros horários que melhor atendam às necessidades dos docentes e das unidades de ensino.

Com isso, a formação continuada docente tem a previsão de acontecer com um encontro mensal, durante todo o ano letivo, iniciando em fevereiro e com término previsto para dezembro, com quatro horas de duração para cada momento formativo. Assim, cada encontro prevê estratégia e material complementar para aprofundamento do tema, conforme o quadro a seguir:

Quadro 21: Programa Formação Continuada Docente – Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

ENCONTRO	**TEMA**
1º FEVEREIRO	A importância do acolhimento e afetividade aos docentes, profissionais da educação, aos estudantes público da educação especial e seus familiares: Responsabilidade de Todos.
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Leitura e reflexão da fábula: "Bem-vindo à Holanda" (KINGSLEY ,1987)	https://www.movimentodown.org.br/2013/07/bem-vindo-a-holanda/

Discutir as atribuições da direção, pedagogo, professor regente, professor de apoio educacional especializado, professor da sala de recursos, merendeira e família do estudante público da educação especial.	Registrar no *Google Docs* e compartilhar com os docentes e demais participantes.
Vídeo: "Porco espinho com audiodescrição" - Canal Ver com Palavras (MOTTA, 2018)	https://youtu.be/yYZOJ-Rn9hU
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
"Orientações de acolhimento para professores" – (INSTITUO PENÍNSULA,2020)	http://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Orienta%C3%A7%C3%B5es-de-acolhimento.pdf
Artigo Científico: Educação e Humanidades Reconectando Afetos- Revista Elite: Educação, Linguagens e Tecnologias (SANTOS; CARDOSO; SANTOS, 2022)	https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/15893/10546
Portaria nº 087/2011 (NITERÓI,2011) - Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói: FME, 2011.	https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf
Edital Concurso Público 2016 – Niterói SME/FME - Atribuições e Requisitos dos Cargos (NITERÓI,2016)	http://www.coseac.uff.br/concursos/fme/2016/arquivos/ConcursoFME-2016-Edital-AnexoIII.pdf
ENCONTRO	**TEMA**
2º MARÇO	Legislações: Contribuição com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Música: Capacitismo - Jenny Farias, 2022 (FARIAS,2022)	https://open.spotify.com/album/3ygxn5Y20H6Ws0kOJKVaky?si=RdPQgM5uRh-2J4DLPnk0qw
Clique de animação da música Capacitismo – Canal Jenny Farias - Jenny Farias, 2022. (FARIAS,2022)	https://youtu.be/Cz00UqGK1m
Apresentação e reflexão do quadro legislações elencadas com um breve resumo. (Apêndice D).	Compartilhar com os docentes e demais participantes o quadro das legislações
Apresentação e reflexão sobre as contribuições da Lei Brasileira de Educação (LBI), nº 13.146/2015(BRASIL,2015) com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Texto: "Estatuto da Pessoa com Deficiência Esquematizado" (TORQUES,2019)	https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2019/06/18130323/Estatuto-da-Pessoa-com-Defici%C3%AAncia-Esquematizado-vp.pdf
Vídeo: "Acolhimento de alunos com deficiência deve ser pensado caso a caso, avalia especialista" – Instituto Claro, (MANTOAN,2018)	https://youtu.be/uyZE7sXZ4LU
Episódio de Podcast: "Direitos garantidos às pessoas com deficiência" – Pessoa com deficiência PCD (EPISÓDIO DE PODCAST,2021)	https://open.spotify.com/episode/1lFo59xdTHwhoCNFoatbQ1?si=lftIWL1RSbC4-YeuVibppA

Artigo Científico: Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência – Revista Práxis Educativa (ROCHA; OLIVEIRA,2022)	http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v17/1809-4309-praxeduc-17-e19961.pdf
ENCONTRO	**TEMA**
3º ABRIL	Conhecendo o público da educação especial, por meio do compartilhamento de experiência dos docentes; conceituação, práticas e estratégias inclusivas.
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Apresentação do vídeo: "Visão histórica da Deficiência" (CANAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO,2018)	https://youtu.be/LqeS6EV56LQ
Apresentação de Estudo de caso elencado pelos docentes, dos estudantes com deficiência (motora, cegueira, surdez e múltiplas), TEA e altas habilidades ou superdotação, definido previamente. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II).	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes
Apresentação do Episódio de Podcast: "O que é deficiência" - Central PCD (ANDRADE,2020)	https://open.spotify.com/episode/5FIGvRVkaHsSSWYiy2v2hB?si=C_NM_BJEQFmS_j6CrDZrKw
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK**
Artigo Científico: A educação especial no Brasil: uma abordagem histórico-bibliográfica. (SECUNDINE; SANTOS,2023)	https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/10770
Catálogo de Publicações Educação Especial – MEC – Brasil (BRASIL,2010)	http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article
Vídeo: UCS Conhecimento - Carlos Skliar: O papel da escola, do professor e da educação inclusiva – Canal USC Play (SKLIAR,2017)	https://youtu.be/sFU02gs-MWk
ENCONTRO	**TEMA**
4º MAIO	Referências Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – SME/FME Niterói ou Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Apresentação e análise da Portaria Conjunta nº 04/2023-SME/FME- Niterói (NITERÓI,2023) institui na Rede Municipal de Educação de Niterói, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos.	http://www.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/do/2023/04_Abr/25.pdf Obs.: Analisar a legislação vigente do sistema de ensino.

Analisar e discutir os Referências Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos SME/FME- Niterói (NITERÓI,2023) e suas contribuições para Educação Inclusiva.	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/ Obs.: A Rede Municipal de Educação de Niterói não trabalha na perspectiva da BNCC, construiu o seu referencial curricular coletivamente.
Música no Spotify: Não vou me esconder Jenny Faria feat e Dj Cuco (FARIAS; CUCO,2021)	https://open.spotify.com/album/3V2mCWOMdWz9xKfC8QFgps?si=eacqnET0T1SWP2m4oJetww
Clipe da música: Não vou me esconder Jenny Faria feat e Dj Cuco (FARIAS; CUCO,2021)	https://youtu.be/Q_P5wWfPd1g
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK**
Artigo: Educação especial na perspectiva inclusiva e a base nacional comum curricular: (des) entrelaçamentos políticos – Revista de Pesquisa e divulgação do Conhecimento (OLIVEIRA; MUSSI; CRUZ,2022)	http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113080
Concepção e Humanização do Currículo: A Abordagem Docente na Educação Especial – Boletim Conjuntura- BOCA (TASSA; CRUZ; CABRAL,2022)	https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606
Base Nacional Curricular – BNCC (BRASIL,2017)	http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc Obs.: Analisar a legislação vigente do sistema de ensino.
ENCONTRO	**TEMA**
5º JUNHO	Acessibilidade: contribuições da Tecnologia Assistiva (TA) na Educação Especial Inclusiva
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Pergunta para os participantes: O que é acessibilidade? Transmissão do vídeo: Semana de Conscientização sobre Acessibilidade Digital | 1 (NTT DATA BRASIL,2023)	https://www.youtube.com/live/XxcpAGQ9nF4?feature=share
Palestra sobre Tecnologia Assistiva – Canal: GT EaDEEs (LOURENÇO, 2017)	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes
Apresentação estudo de caso elencado pelos participantes da formação continuada, dos estudantes público da educação especial, com a apresentação do material de TA produzidos para atender as demandas. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II).	https://open.spotify.com/episode/7M68ieOkBiQ0DKcoITbXNT?si=1UW33sM2QNi2CXFApsjNBQ
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais (SALTON; DALL; TURCATTI, 2017)	http://sites.riogrande.ifrs.edu.br/arquivos/1486518/manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais.pdf

Filme: “Nosso Jeito de Ser” – Indicação: Produções com protagonismo pcd para assistir no prime vídeo! Canal: Prime Vídeo Brasil Feat (BARON,2022)	https://youtu.be/d01GmSuYQnc
Artigo Científico: Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilha das intersecções, insurgências – Revista Educação Especial (CONTE; HABOWSKI,2022)	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978025
ENCONTRO	**TEMA**
6º JULHO	O planejamento Educacional Individualizado (PEI)
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Transmissão do vídeo: A elaboração do Plano Educacional Individualizado-Canal: Projeto TEA UFRA (ALVES,2021)	https://youtu.be/aoqKfXW47Bg
Apresentação, análise e discursão de algumas sugestões de PEI utilizados pelos docentes com os estudantes público da educação especial. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II)	A sugestão é a compartilhar o PEI a partir dos estudos de casos, elencados no encontro anterior.
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Pesquisar sugestão de PEI no Guia orientador: intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais (BRAGA, PRADO,2022)	https://wakeditora.com.br/produto/guia-orientador-intervencoes-pedagogicas-e-organizacao-do-atendimento-educacional-especializado-em-salas-de-recursos-multifuncionais/
Artigo Científico: Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado – Revista Educação Especial (SILVA; CAMARGO,2021)	https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836050/313165836050.pdf
ENCONTRO	**TEMA**
7º AGOSTO	As ferramentas digitais na elaboração dos registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial: Possibilidades na plataforma web colaborativa e no processo avaliativo para aprendizagem
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Como usar portfólio/webfólio como ferramenta avaliativa e criativa de aprendizagem? -Canal: Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP (AMBRÓSIO, 2021)	https://www.youtube.com/live/EDCIq4uAWwc?feature=share
Apresentação do livro digital: Ferramentas digitais para construção de Webfólio (PRAXEDES; ARAÚJO; DE QUEIROZ; ONOFRE; WAGNER,2021)	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602341
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Artigo Científico: Inclusão Digital e Acessibilidade: Desafios da Educação Contemporânea (PLETSCH; PITANGA DE OLIVEIRA; COLACIQUE,2020)	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573/33305
ENCONTRO	**TEMA**
8º SETEMBRO	

	Avaliação para aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Transmissão do vídeo: Jussara Hoffmann em Avaliação: caminhos para a aprendizagem Vídeo 01 – Canal Jussara Hoffmann (HOFFMAN, 2015)	https://youtu.be/ln7pcf1Th3M
Apresentação Estudo de caso do processo avaliativo para aprendizagem, sinalizado pelos docentes, dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, definido previamente. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II)	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes
Transmissão do vídeo: "Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos" – Canal Lúmina UFRGS (LÚMINA UFRGS,2019)	https://youtu.be/vdF5UgfwWzk
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Livro: Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? (ABREU; PAOLI; MIRANDA; LIMA ,2022)	https://www.amazon.com.br/Diversidade-inclus%C3%A3o-teoria-hist%C3%B3rico-cultural-contribuir/dp/6525124530
Filme: "A História de Jan" Indicação: Produções com protagonismo pcd para assistir no prime vídeo! Canal: Prime Vídeo Brasil Feat (BARON,2022)	https://youtu.be/d01GmSuYQnc
Artigo Científico: Avaliação escolar na Educação Especial: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020) - (FREITAS; ARAÚJO; SOUSA; MEDEIROS; ARAÚJO JÚNIOR; SILVA; ARAÚJO, T. W. G.; SILVA, R. S,2021)	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16334
ENCONTRO	**TEMA**
9º OUTUBRO	A documentação necessária para elaboração das diretrizes norteadoras do portfólio acessível com uso da plataforma web colaborativa
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Promover o compartilhamento das documentações (diário de bordo, relatórios pedagógicos, portfólios, PEI, fichas avaliativas e outros) que compõem os registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial, na rede de ensino regular, no local de atuação dos participantes da formação continuada	Discussão, análise e reflexão da documentação necessária para elaboração das diretrizes norteadoras do portfólio acessível com uso da plataforma web colaborativa. Obs.: Analisar a documentação vigente do sistema de ensino.
Analisar a Portaria nº 087/2011 (NITERÓI,2011) - Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói: FME, 2011.	https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf Obs.: Analisar a legislação vigente do sistema de ensino.
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Pesquisar sugestões de documentação no Guia orientador: intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. (BRAGA, PRADO,2022)	https://wakeditora.com.br/produto/guia-orientador-intervencoes-pedagogicas-e-organizacao-do-atendimento-educacional-especializado-em-salas-de-recursos-multifuncionais/
Filme: "O Ritmo do Coração" – Indicação: Produções com protagonismo pcd para assistir	https://youtu.be/d01GmSuYQnc

no prime vídeo! Canal: Prime Vídeo Brasil Feat (BARON, 2022)	
ENCONTRO	**TEMA**
10º NOVEMBRO	Elaboração das Diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Construção coletiva das diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível. Criar Nuvem de Palavras utilizando o Mentimeter	https://www.mentimeter.com/pt-BR
Elaborar as Diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível	Elaborar coletivamente as diretrizes utilizando o *Google Docs* para o registrar e posteriormente, compartilhar o link com os docentes e demais participantes da formação continuada.
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Livro: Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor. Capítulo 5 "O processo de montagem do portfólio em dez passos " (SHORES; GRACE, 2001)	https://www.amazon.com.br/s?k=SHORES%2C+Elizabeth%3B+GRACE%2C+Cathy.+Portf%C3%B3lio%3A+um+guia+passo+a+passo+para+o+professor.+Tradu%C3%A7%C3%A3o+de+Ronaldo+Cataldo+Costa.+Porto+Alegre%3A+ArtMed%2C+2001&i=stripbooks&__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&ref=nb_sb_noss
Livro: Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2005)	https://www.travessa.com.br/portfolio-avaliacao-e-trabalho-pedagogico-8-ed-2004/artigo/6e9a0d32-3e67-4571-8080-bfdaf4ba25bf
ENCONTRO	**TEMA**
11º DEZEMBRO	Compartilhamento docente dos portfólios acessíveis construindo a trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial: Formação continuada docente e a valorização do professor pesquisador.
ESTRATÉGIA	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Transmissão do vídeo: "Professor pesquisador" Canal Prof.ª Waléria Cecílio (CECÍLIO,2021)	https://youtu.be/45D6NBEl8F4
Apresentação dos portfólios acessíveis construindo a trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial, elaborados nas unidades de ensino dos participantes da formação continuada. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II).	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes
Avaliar coletivamente a Formação Continuada com a construção de um mapa mental	https://miro.com/pt/mapa-mental/
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	**LINK / OBSERVAÇÃO**
Artigo Científico: A Prática Docente na Educação Inclusiva: Desafios para Além da Profissão (MENDES; ALMEIDA,2022)	https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/717

Fonte: Autoral (2023).

Neste viés, espera-se que este guia contribua na formação continuada docente e demais profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II da rede regular de ensino,

fomentando novos caminhos e possibilidades para esses atores serem capazes de atender as demandas emergentes do contexto educacional na contemporaneidade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de investigação desta pesquisa ocorreu em um recorte temporal sendo descrito no período pandêmico da COVID-19 (2020-2021), quando o cotidiano da sociedade sofreu profundas alterações. O momento foi marcado por incertezas, angústias, crises na saúde e na educação, entraves políticos, dificuldades socioeconômicas e em diversos outros aspectos da sociedade. A humanidade precisou ressignificar sua própria existência, alterando sua rotina de trabalho, estudo, lazer, relações, bem como a sua própria sobrevivência.

Nesse cenário, as redes de ensino precisaram reestruturar-se e adaptar-se ao ensino remoto, visando à garantia do processo educacional em todos os segmentos. O desafio alterou toda a dinâmica das famílias, dos docentes e dos estudantes público da educação especial, precisando, desse modo, (re)pensar, (re)estruturar, (re)organizar, (re)visitar, (re)direcionar e trilhar novas rotas, o que foi proposto por meio das formações continuadas, a partir das demandas trazidas pelas direções, pedagogos, professores de apoio educacional especializado, professores das salas de recursos e demais profissionais das unidades de ensino. Assim, priorizou-se as discussões, análises e reflexões acerca do compartilhamento de saberes e experiências vivenciadas naquele contexto, referentes ao acolhimento, à mediação pedagógica realizada pelas famílias, às legislações, à acessibilidade, à flexibilização e/ou adaptação curricular dos recursos e materiais, bem como os processos avaliativos na aprendizagem e, consequentemente, a importância/valorização do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como uma possível ferramenta na garantia de uma educação especial inclusiva e fomentadora de ações anticapacitistas.

Nesse panorama, a dissertação propôs como problema: como os registros da trajetória acadêmica podem contribuir como ferramenta contínua de avaliação da escolarização dos estudantes com deficiência, evitando a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização de plataforma web colaborativa para compilação e armazenamento dos dados, bem como oportunizando a efetiva inclusão escolar, dos discentes matriculados na rede Municipal de Niterói, e fomentando ações afirmativas anticapacitistas?

Alicerceado pelo campo teórico e dialogando com os autores Foucault (1996), Luckesi (1990), Moran (2006), Skliar (2003) e Vygotsky (1994), foi possível refletir sobre o contexto de atuação profissional do professor/pesquisador, por meio das formações continuadas com os docentes, na construção de diretrizes que contribuam para elaboração do registro da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação. Portanto, servindo como uma ferramenta contínua de avaliação para a aprendizagem e, nesse cenário,

contribuindo com o planejamento e buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se a importância dos aspectos relacionados às estratégias pedagógicas, ao direito ao conhecimento, aos registros pedagógicos e à contribuição da plataforma web colaborativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Dessa maneira, descreveu-se no relato de experiência (RE) as vivências das formações continuadas com os docentes atuantes nas unidades de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, em um determinado polo da Rede Municipal de Educação de Niterói - SME/FME.

Esta pesquisa confirmou a hipótese que fundamentou a dissertação: a avaliação para a aprendizagem precisa ser dinâmica, processual e formativa, conceito esse apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Assim, faz-se necessário trazer o processo avaliativo à centralidade das discussões e construir novas possibilidades que favoreçam a consolidação das aprendizagens dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidade ou superdotação da Rede Municipal de Educação de Niterói, por consequência favorecendo as ações anticapacitistas.

Os dados relacionados evidenciaram que, a partir da formação continuada docente, é possível a construção de diretrizes que contribuam para elaboração do registro da trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial, servindo como uma ferramenta contínua da avaliação para a aprendizagem, além de combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do portfólio acessível, utilizando a plataforma web colaborativa para compilar e disponibilizar toda a documentação. Portanto, fomentou o compartilhamento de experiências, conduzindo as reflexões críticas que possibilitam ressignificar práticas pedagógicas impulsionadoras de ações anticapacitistas.

Dessa forma, o objetivo geral intencionado foi atingido ao investigar os registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial matriculados na Rede de Educação Municipal de Niterói – SME/FME. Os objetivos específicos também foram atingidos, uma vez que este estudo propiciou identificar as contribuições da teoria histórico-cultural à educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil; investigar as produções científicas sobre avaliação para a aprendizagem na educação especial; examinar as legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo; analisar as fragilidades nos registros pedagógicos, dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidade ou superdotação, elaborados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói; avaliar comparativamente a utilização da plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível com os outros registros utilizados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói; realizar análise dos dados do campo à luz dos dados bibliográficos visando a uma discussão

contextualizada de tópicos relevantes a serem abordados nos registros acadêmicos, que contribuirão com a avaliação para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como para a definição de diretrizes que auxiliem a elaboração dos registros acadêmicos, assim favorecendo o processo avaliativo e suas possíveis contribuições na consolidação das aprendizagens.

A pesquisa revelou as inúmeras contribuições da teoria histórico-cultural à educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil ao explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados semioticamente, com ênfase na linguagem, defendendo que o desenvolvimento humano ocorre na relação entre sujeito e mundo, mas com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, o sujeito age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação; torna-se, ao mesmo tempo, autor e protagonista da sua história (FREIRE, 1978, 1996; VYGOTSKY, 1995, 1997, 1998, 2002, 2012, 2015; GLAT; FERNANDES, 2003).

A respeito das produções científicas sobre avaliação para a aprendizagem na educação especial, constatou-se que a avaliação para a aprendizagem tem a dimensão de sinalizar caminhos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, favorecendo ao docente refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e, consequentemente, sobre as estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, buscando a construção do conhecimento significativo (VILLAS-BOAS, 2017; HOFFMANN, 2013; OLIVEIRA, 2015; LUCKESI, 2011).

Destaca-se que as práticas avaliativas objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial, considerando a dimensão subjetiva dessas práticas na perspectiva do docente, sendo necessária a sua compreensão para avançar na complexidade do processo avaliativo (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2008, 2017).

A pesquisa demonstrou que as legislações contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo, em especial a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), visando a garantir a inclusão da pessoa com deficiência, efetivamente, na sociedade, favorecendo que exerçam ações da vida civil, que tenham acesso, permanência e saída com a consolidação das aprendizagens em escolas regulares, acesso ao mercado de trabalho, à segurança, ao lazer, com equidade, através da acessibilidade.

Inicialmente, trabalhou-se o conceito de capacitismo com os docentes, demostrando como a nossa cultura está impregnada dessas concepções. Promoveu-se a conscientização de que o capacitismo é estrutural e estruturante, estando presente em todas as relações da sociedade. Isso significa dizer que os sujeitos são atravessados e condicionados a acreditar,

através das organizações e instituições, que não são capazes de viver em sociedade, por não se apresentarem dentro dos padrões dos corpos perfeitos, ideais que devem constituir a sociedade e serem aceitos por todos os sujeitos que as constituem. Na verdade, o capacitismo está intimamente tecido nas concepções e práticas eugênicas, da "corponormatividade", na qual os discursos biomédicos reforçavam e sustentavam a necessidade de esses corpos serem "normalizados", curados ou eliminados. Esses pressupostos convergem com o sistema capitalista, o ideal de corpos perfeitos e produtivos para permanência, aperfeiçoamento e manutenção do sistema econômico (CAMPBELL, 2009; MELLO *et al.*, 2013; ÁVILA, 2014; DE MOZZI, 2018; DIAS, 2013; FOUCAULT, 1979, 1998; MELLO, 2016, 2018, 2019; PANISON et al., 2018; GESSER, 2019, 2020; TAYLOR, 2017; WOLBRING, 2008).

Assim, ao investigar as fragilidades nos registros pedagógicos dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidade ou superdotação, elaborados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói, identificou-se que estes documentos apresentam-se entrelaçados ao processo avaliativo, e que a responsabilidade de sua elaboração pertence aos docentes atuantes nas unidades de ensino, estando em consonância com a Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011), apresentando a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói e sofrendo alteração na sua redação, por meio da Portaria nº 14/2014 (NITERÓI, 2014).

Evidenciou-se que a proposta vigente para a construção da trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial não atendem ao Ensino Fundamental I e II, exceto em algumas unidades de Educação Infantil, observando-se a não fragmentação do processo de escolarização por meio dos registros acadêmicos até ao final deste seguimento. Destaca-se que as diretrizes/orientações existentes não foram construídas coletivamente em uma relação dialógica com os docentes e demais profissionais envolvidos nas ações pedagógicas.

A ideia da inclusão é, mais do que somente garantir o acesso à entrada de estudantes nas instituições de ensino, direcionada a eliminar obstáculos que limitem a aprendizagem e participação no processo educativo, ressaltando-se que a diversidade, em si, não caracteriza uma Educação Inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidades, mas ela só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento e de participação entre os seus estudantes. Portanto, os atos normativos e as orientações precisam estar juntos. A construção dos registros pedagógicos acadêmicos dos estudantes público da educação especial reflete como as interlocuções podem favorecer ou obstaculizar a construção de uma cultura inclusiva (FERREIRA, 2008; FISCHER, 2001; LINO, 2019; SKLIAR, 2006; HOFFMANN, 2001, 2009; NÓVOA, 1992, 2022).

A respeito das ferramentas avaliativas, ficou evidente as possíveis contribuições da plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível, a partir da análise comparativa dos registros acadêmicos elaborados na Rede Municipal de Educação de Niterói SME/FME. Elas contribuíram com as reflexões das práticas pedagógicas inclusivas, planejamento, adaptação e/ou flexibilização curricular e dos recursos materiais, visando à complementação e/ou suplementação pedagógica. Dessa maneira, favoreceu o dialogo das concepções avaliativas referentes ao desenvolvimento de ensino e aprendizagem voltado ao processo de escolarização mais dinâmico, efetivo, vislumbrando a construção da autonomia/independência e, assim, corroborando o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes público da educação especial (FREIRE, 1978, 1983; PERRENOUD, 1999, 2000; HADJI, 2001; HOFFMAN, 2001, 2012; LARROSA, 2002, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 2000, 2006, 2015; MORAN, 2005, 2017, 2019).

Nessa perspectiva, compreendeu-se a necessidade de a avaliação para a aprendizagem ser contínua, processual e, portanto, formativa. E uma das formas de realizar uma avaliação para a aprendizagem que atenda essas especificidades é a utilização de portfólios acessíveis, uma vez que esta ferramenta permite ao professor observar, analisar, avaliar os estudantes, nas suas habilidades, singularidades, pluralidades e no desenvolvimento de suas competências. Prevê-se, para isso, a contribuição de diversos atores (estudante, família, médicos e terapeutas) e de toda comunidade escolar na construção desse registro acadêmico.

O trabalho investigou e destacou como a Tecnologia Assistiva se encarrega de ser facilitadora das pessoas com deficiência, no que se refere a utilizar o meio digital, considerando suas necessidades e valorizando suas habilidades. A pesquisa enfatizou que a plataforma web possibilita a construção do portfólio acessível, podendo ser facilitadora da interação com o conteúdo, bem como atende as regras de acessibilidade. Ressalta-se que acessibilidade consiste em oferecer possibilidades de transpor as barreiras que existem na sociedade, garantindo que todas as pessoas possam participar dos diversos âmbitos sociais. Com isso, houve a possibilidade de ampliar as reflexões de que as barreiras estavam presentes nas construções arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, na informação, nas ferramentas tecnológicas e, principalmente, nos comportamentos.

Compreendeu-se que os avanços tecnológicos, como o uso de dispositivos móveis, redes sociais, plataformas web, sendo conhecidas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), concebem as tecnologias que englobam recursos como computadores, tablets, mídias, smartphones, quadros interativos, aplicativos e outros recursos digitais que permitem interação, compartilhamento, registros, edição de vídeos e imagens, troca de

arquivos, entre outros. Para tanto, sinalizando as suas contribuições no processo ensino-aprendizagem, ao longo das últimas décadas, e como tem alterado as formas de trabalho e de comunicação e as relações humanas.

Enfim, foi evidenciado a importância da construção das formações continuadas com os docentes, ancorada no compartilhamento de experiências, na investigação e reflexão crítica da realidade vivenciada, como sendo uma ferramenta inerente à prática de pesquisa. Moura afirma que “a pesquisa é uma atividade básica de indagação e descoberta, uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo de investigação; é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota” (2018, p. 134).

Assim, a pesquisa exerce um papel essencial na formação do docente pesquisador, na qual todos os atores do processo serão afetados positivamente com a constituição desse profissional mais criativo, reflexivo e crítico da sua prática pedagógica. Gatti afirma que “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (GATTI, 2002, p. 10), de modo que permite ultrapassar o entendimento da realidade vivida, observar, analisar e desvendar processos e fenômenos de um determinado contexto.

Nesse contexto, a grande provocação da dissertação é a urgência em fomentar políticas públicas nas instâncias municipais, estaduais e federais, que ressignifiquem e lutem pela efetividade de uma educação inclusiva, conseguindo garantir o acesso, a permanência e a saída com consolidação das aprendizagens, alicerceadas na equidade, na conscientização, na valorização e no respeito às diferenças, às pluralidades e singularidades dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, princípios norteadores dos direitos humanos e imprescindíveis na construção de uma cultura inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, F. S. D.; PAOLI, J.; MIRANDA, M. A. B. A.; LIMA, M. S. M. (org.). **Diversidade e inclusão**: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? Curitiba: CRV, 2022.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa G. C.; ALVES, Leonir P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

ALVES, Charles. **A elaboração do Plano Educacional Individualizado**. You tube, 27 de agosto de 2021. Disponível em: https://youtu.be/aoqKfXW47Bg Acesso em: 12 de maio de 2023.

ANDRADE, Sidney. **O que é deficiência - Central PCD**. Spotify, junho de 2021.Disponível em:https://open.spotify.com/episode/5FIGvRVkaHsSSWYiy2v2hB?si=C_NM_BJEQFmS_j6CrDZrKw.Acesso em : 14 de maio de 2023.

AMBRÓSIO, Márcia. C**omo usar portfólio/webfólio como ferramenta avaliativa e criativa de aprendizagem?** You tube, 08 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/EDCIq4uAWwc?feature=share. Acesso em: 15 de maio de 2023.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 11 de setembro de 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audie ncia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, s/d. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. Apresentação. In: NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Minuta do Referencial Curricular Municipal 2020**. Educação Infantil e Ensino Fundamental 2020.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.

AZOULAY, Audrey Diretora-geral da UNESCO. 5. **Relatório de Monitoramento Global pela Educação 2020**. Resumo. page 7. 6. Relatório de Monitoramento Global pela Educação. Todos, Sem Exceção: Inclusão e educação. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 20 mai. 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHÍNOV, Valentin N.]. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARON, Ivan. **Nosso Jeito de Ser.** Produções com Protagonismo Pcd para Assistir no Prime Vídeo! Feat. You tube, 26 de junho de 2022. Disponível em: https://youtu.be/d01GmSuYQnc. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BARON, Ivan. **A História de Jan**. Produções com Protagonismo Pcd para Assistir no Prime Vídeo! Feat. You tube, 26 de junho de 2022. Disponível em: https://youtu.be/d01GmSuYQnc. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BARON, Ivan. **O Ritmo do Coração.** Produções com Protagonismo Pcd para Assistir no Prime Vídeo! Feat. You tube, 26 de junho de 2022. Disponível em: https://youtu.be/d01GmSuYQnc. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BATISTA, Marina. **Acessibilidade**- Central PCD. Spotify, agosto de 2020. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/7M68ieOkBiQ0DKcoITbXNT?si=1UW33sM2QNi2CXFApsjNBQ. Acesso 15 de maio de 2023

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2007.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BERGER, Peter L e BERGER, Brigitte O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Papirus Editora, 2005.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**: tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BRAGA, Glaura Cristina Oliveira; PRADO, Rosana. **Guia Orientador**: Intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, 2022 Editora Wak.

BRASIL. 2016. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Carta Circular nº 166 CONEP/SECNS/MS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://saude.ufpr.br/portal/cometica/wpcontent/uploads/sites/7/2018/07/Carta-Circular-166-2018-Tramita%C3%A7%C3%A3o-dosestudos-do-tipo-relato-de-caso.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, nº 12, 13 junho 2013, p. 59. Seção 2.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 abril 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2020d. Disponível em: https://bit.ly/2A5jQ9htm. Acesso em: 29 fev. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei no9.394). Brasília: 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394htm Acesso em 10 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan. /jun. 2008. Disponível em:. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, em 07 de janeiro de 2008. Brasília Janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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. 2009. Disponível em: Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 7.853** de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela

jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm – Acesso em 26 abr,2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96** de 20 de dezembro de1996. Brasília: MEC, 1996.Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf >. Acesso em 23 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.Disponível em:http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em 17 de maio de 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set. /out. 1997. CLOT, Yves. Le travailsansl' homme? Pour une psychologiedesmilieux de travailet de vie. Paris: La Découverte, 1995. (Tradução de Regina Célia Pereira Campos).

CAMPBELL, F. K. **Contours of ableism**: the production of disability and abledness. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

CANAL, Sandra; ROZEK, Marlene. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e a suas diferentes necessidades. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, PR, v. 7, n. 1, p. 2674-2683, jan. 2021.

CANAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO. **Visão histórica da Deficiência**. You tube, 08 de outubro de 20218. Disponível em: https://youtu.be/LqeS6EV56LQ. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CANTINI Cibele; CANTINI, Juliane Hartemink. **A Relação entre Direitos Fundamentais e Políticas Públicas**: Mediação e Conciliação Judicial como Política Garantidora do Acesso à Justiça. **Missões**: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 4, p. 1, 2018.

CECÍLO, Waléria. Professor Pesquisador. You tube, 25 agosto de 2021. Disponível em: https://youtu.be/45D6NBEl8F4. Acesso em: 08 de maio de 2023.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019**. < Https://cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-ainternet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/> acessado em 19/09/2020.

CETIC.BR. **Crianças e adolescentes conectados ajudam os pais a usar a Internet, revela TIC Kids Online Brasil**. < Https://cetic.br/pt/noticia/criancas-e-adolescentes-conectados-ajudam-ospais-a-usar-a-internet-revela-tic-kids-online-brasil/>2020. Acesso em: 13 jul. 2021.

COLECHA FABRI, L. T.; EL TASSA, K. O. M. Concepção e Humanização do Currículo: A Abordagem Docente da Educação Especial. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59–73, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6439667. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606. Acesso em: 3 mai. 2023.

COLECHA FABRI, L. T.; EL TASSA, K. O. M. **Concepção e Humanização do Currículo**: A Abordagem Docente na Educação Especial: Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59–73, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6439667. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606. Acesso em: 11 jan. 2023.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONFERÊNCIA DE JOIMTIEN. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. 1990.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de NITERÓI. **Deliberação n°31/CME/SEMECT**, de 30 de novembro de 2015. Aprova a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. A Tribuna: Poder Executivo, Niterói, p. 46-57, dez. 2015.

CONTE, Elaine, HABOWSKI, Adilson Cristiano. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial** [en linea]. 2022, 35(), 1-26[fecha de Consulta 28 de abril de 2023]. ISSN: 1808-270X. Disponível em https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978025. Acesso em: 13 abr. 2023

COTTA, R. M. M., COSTA, G. D. M., ÉRICA T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6p. 1847-1856,2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000600035. Acesso em: 13 abr. 2023.

DA SILVA, Gabrielle Lenz; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836050/313165836050.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

DE LIMA, IVONALDO PEREIRA; FERRETE, ANNE ALILMA SILVA SOUZA. Whatsapp Em Práticas De Ensino E Aprendizagem Em Tempo De Pandemia. **Anais do Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, v. 14, n. 8, 2020.

DE MENDONÇA SANTOS, Ana Cristina; DOS SANTOS, Júlio Cesar Gomes; DE CARVALHO CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira. Educação e Humanidades. **Revista**

Educação, Linguagem e Tecnologias, v. 1, n. 4, p. 01-22, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/15893/10546. Acesso em: 03 mai. 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas** em Paris. 10 dez. DISPONÍVEL em:http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DINIZ D, GUERREIRO ICZ. Ética na pesquisa social: desafios ao modelo biomédico. **Reciis – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**, 2008; 2(supl.1):78-90.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUEK, V. P. **Formação continuada**: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 17 – 42, jun. 2014.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EPISÓDIO DE PODCAST. **Direitos garantidos às pessoas com deficiência** – Pessoa com deficiência-PCD. Spotify, outubro de 2021.Disponível em: https://open.spotify.com/episode/1lFo59xdTHwhoCNFoatbQ1?si=lftIWL1RSbC4-YeuVibppA. Acesso em: 10 de maio de 2023.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ESTEF, S. **Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada**. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FARIAS, Jenny. **Clique de animação da música Capacitismo**. You tube, 24 de maio de 2022. Disponível em: https://youtu.be/Cz00UqGK1m. Acesso em: 05 de maio de 2023.

FARIAS, Jenny; CUCO, Dj. **Não vou me esconder**. Spotify, 22 de março de 2021.Disponível emhttps://open.spotify.com/album/3V2mCWOMdWz9xKfC8QFgps?si=eacqnET0T1SWP2m4oJetww. Acesso em: 01 de maio de 2023.

FARIAS, Jenny; CUCO, Dj **Não vou me esconder**. You tube, 20 de dezembro de 2021. Disponível em: https://youtu.be/Q_P5wWfPd1g. Acesso em: 05 de maio de 2023.

FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; FERRETE, Rodrigo Bozi; ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. **Prática de ensino**: reflexões entre Etnomatemática e Educação Ambiental. **Scientia. Plena**, v. 12, n. 11, 2016.

FOUCAULT, M. (1979). **O nascimento da Medicina Social**. In M. Foucault. **Microfísica do poder** (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1983, 93p. (O Mundo de Hoje, V 4).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 134p.

FREITAS, T.N.; ARAÚJO, N.F.M. de; SOUSA, D.L. da S.; MEDEIROS, A.M.; ARAÚJO JÚNIOR, M.A. de; SILVA, I.R. da; ARAÚJO, T.W.G. de; SILVA, R.S. **Avaliação escolar na Educação Especial**: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020). **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 6, pág. E 59310616334, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6. 16334.Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16334 Acesso em: 28 abr. 2023.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Portaria FME /087/2011**. Niterói, 2011. Disponível em: http://www.educacao.nitroi.rj.gov.br. Acesso em: 28 abr. 2023.

GATTI, Bernadete. **A formação de professores e a pesquisa educacional**. Aula Magna 2020.2. 22ª Conversa com a FEUFF, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 26 de fev. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cQHFhpf2gqw. Acesso em: 26 de fev. 2023.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez 2010.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, janeiro/abril, 2014.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho, 2001.

GATTI, Bernadete. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência**. Curitiba: CRV editora, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Ed.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Editora Oficina Universitária, 2012.

GLAT, R.; ESTEF, S. (2021). Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, e0184. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo**: Uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTINEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas-SP: Alínea, 2017.

GUERRIERO I.C.Z.; MINAYO M.C.S. O desafio de revisar os aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. **Physis** 2013; 23(3): 763-82.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar respeitar primeiro avaliar depois** - Porto Alegre; Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: caminhos para a aprendizagem Vídeo 01**. You tube, 29 abr. 2015. Disponível em: https://youtu.be/ln7pcf1Th3M. Acesso em: 02 de maio de 2023

INSTITUTO PENÍNSULA. **Desenvolvimento Integral de Professores**. Nota técnica, 2019.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Orientação de Acolhimento para Professores**. Disponível em: Orientações-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2022. Desenvolvimento Integral de Professores. Nota técnica, 2019.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa "Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil" 2ª fase**.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. **Família brasileira, a base de tudo**. Brasília: Unicef, 1998.

KNISLEY, Emily**. Movimento Down: Bem-vindo à Holanda**. Brasil: Movimento de Ação e Inovação Social, 20 jun. 2023. Disponível em: https://www.movimentodown.org.br/2013/07/bem-vindo-a-holanda/. Acesso em: 20 jun. 2023.

LABARÚ, C. E., Barros, M. A., & Silva, O. H. M. Multimodos e múltiplas representações, aprendizagem significativa e subjetividade: Três referências conciliáveis da educação científica. **Ciência & Educação**, 17(2), 469-487, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LARROSA, J. B. Lenguaje y educación. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 68-80, 2001. https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100008MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. A relação entre saberes docentes e a formação continuada: teses e dissertações 2012-2017.Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 4,p. 2260-2274 2019a.https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12276.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Palestra sobre Tecnologia Assistiva**. You tube, 04 de abril de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/live/XxcpAGQ9nF4?feature=share Acesso em: 03 de maio de 2023.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e proposições – 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. Salvador: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. **Verificação ou Avaliação: o que a pratica a escola?** A construção do projeto de ensino e avaliação. São Paulo: FDE, 1990. v.8.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, p. 333-349, julho/dezembro, 2005.

LÚMINA UFRGS. **Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos** – Deficiência Intelectual (Libras e audiodescrição). You tube, 13 de set. 2019. Disponível em: https://youtu.be/vdF5UgfwWzk. Acesso em 07 de maio de 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa. **Acolhimento de alunos com deficiência deve ser pensado caso a caso, avalia especialista** – Instituto Claro. You tube,12 de dezembro de 2018. Disponível em: https://youtu.be/uyZE7sXZ4LU. Acesso em 07 de maio de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Texto publicado em **Espaço**: informativo técnico científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MAZZOTA, M. J. S. (2001). Educação Especial no final do século XX (pp. 245-250). In Brasil, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Desafios para o século XXI**: Coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações.

MENDES, C.S.; ALMEIDA, A.R.G. **A Prática Docente na Educação Inclusiva: Desafios para Além da Profissão.** Pleiade, 16(34): 91-95, jan. - mar. 2022 DOI: 10.32915/pleiade.v16i34.717. Acesso em: 27 jan.2023

MOTTA, Lívia. **Vídeo Porco Espinho com Audiodescrição**. You tube,12 dezembro de 2018. Disponível em: https://youtu.be/yYZOJ-Rn9hU.Acesso em: 15 maio de 2023.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Ferramentas de Avaliação na Educação Online**. Programa de Pós-Graduação em Educação –Universidade Federal de Alagoas –Brasil. 2008. Disponível

em:<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_avaluacion.pdf>. Acesso em: 22 novembro 2022.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MONTEIRO, S.D. A forma eletrônica do hipertexto. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 25-39, 2000.

MORAN, J. M. A escola se transforma mais lentamente do que desejamos e em ritmos diferentes. Entrevista concedida a Alex Contin. **Info Geekie**,2019. Disponível em: . Acesso em: https://www.geekie.com.br/blog/entrevista-jose-moran-escola-inovadora Acesso: 24 de maio 2023.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. l.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. SP: Papirus. 2006. p.11-66.

MORAN, J. M., Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2004. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Tecnológica**. 5ª edição. São Paulo: Papirus, 2002.

MORAN, J. M.O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, N.2, p. 27 a 35, jan. /abr.1995. MORAN, J.M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 2013. Disponível em: //www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf acesso em 20 out.2021.

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf Acesso em: 06 jan. 2023.

MOURA, A. C.; LIMA, J. C. Diálogos entre ensino e pesquisa: incentivo a pesquisa como atividade investigativa na educação básica. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021.

MOURA, Aline de Carvalho. Cursos de Extensão, uma questão institucional: a formação do professor pesquisador. **X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**. Rio de Janeiro, de 01 a 04 de julho de 2019.

MOURA, Aline de Carvalho. Formação de professores e a introdução da atividade de pesquisa para educação: uma experiência formativa com alunos do PARFOR. **Didática (s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente / organização: Giseli Barreto da Cruz; Carmen Teresa Gabriel; Mônica Vasconcellos; Patrícia Bastos de Azevedo. p.137-145, - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

MOURA, Aline de Carvalho. **O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil**: argumentos, debates e iniciativas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.M.; COLLARES, C.A.L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 91-116, 2002.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul. /ago. 2011.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 26 out. 2022.

NEVES, J. d'Arc V.; OLIVEIRA, G. da S.; BASTOS, S. N. D. A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 43-57, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/185676. Acesso em: 29 out. 2022.

NITERÓI. **Edital Conjunto SME/FME Nº 001/2022**, estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói e nas Creches Comunitárias conveniadas ao Programa Criança na Creche, para o ano letivo de 2023. Disponível em: https://matricula.niteroieduca.com.br/edital-23/ Acesso em 13 de janeiro de 2023.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Portaria 087/2011**. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói: FME, 2011. Publicada em A Tribuna, em 12/02/2011b.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Portaria nº 085/2011**. As Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma construção coletiva, para Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Niterói: FME, 2011. Publicada em A Tribuna, em 12/02/2011a.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Superintendência de Desenvolvimento de Ensino. **Dados referentes às unidades escolares**. Niterói, fevereiro de 2020.

NITERÓI. **Lei nº 3.067**, de 12 de dezembro de 2013. Institui o novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Disponível em:https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2013/307/3067/lei-ordinaria-n-3067-2013-institui-o-novo-plano-unificado-de-cargos-carreira-e-vencimentos-dos-servidores-da-fundacao-municipal-de-educacao-de-niteroi-2013-12-12-versao-originalAcesso em 21 de julho de 2021.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Minuta do Referencial Curricular Municipal 2020**. Educação Infantil, 2020 e Ensino Fundamental I e II, 2020.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia; Fundação Municipal de Niterói. **Ofício Circular 166/2019**. Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, 10 de setembro de 2019.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Referencial Curricular 2010**. Rede Municipal de Educação de Niterói: uma construção coletiva. Educação Coletiva. Niterói, SME/FME, 2010.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Portaria 087/2011**. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói: FME, 2011. Publicada em A Tribuna, em 12/02/2011b. Disponível em: https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf. Acesso em 11 maio 2023.

NITERÓI. Secretaria de Municipal Educação (SME) e Fundação Municipal de Educação (FME). **Portaria Conjunta nº 04/2023**-SME/FME-Rede Municipal de Educação de Niterói, Disponívelem:http://www.niteroi.rj.gov.br/wpcontent/uploads/do/2023/04_Abr/25.pdf. Acesso em 17 maio de 2023.

NITERÓI. Secretaria de Municipal Educação (SME) e Fundação Municipal de Educação (FME). **Referencial Curricular,2023**. Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos SME/FME- Niterói Disponível em: https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/ Acesso em 19 de junho de 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

NTT DATA BRASIL. **Semana de Conscientização sobre Acessibilidade Digital** | 1. You tube, 16 de maio de 2023.Disponível em: https://youtu.be/brsRXRjHOj8. Acesso em 17 maio de 2023.

OLIVEIRA, A. T., & Meirelles, R. M. S. (2016). Formação de professores: um olhar reflexivo para a Tecnologia Assistiva. In: **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, São Paulo, 1-4 novembro 2016 (pp. 1-11). Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/formacao-de-professores--um-olhar-reflexivo-para-atecnologia-assistiva#download-paper Acesso em 10 novembro 2022

OLIVEIRA, A., Gomes, A., Almeida, H. & Meirelles, R. (2020). Aquisição da linguagem oral/ escrita pela criança com paralisia cerebral: comunicação alternativa na perspetiva da neuroeducação. In: **Tempos, espaços e artefectos em Educação**. Atas do XXVI Colóquio da AFIRSE Portugal (pp.709- 716). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível a partir do Research Gate.

OLIVEIRA, Anna A.S. Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto inclusivo. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23(31). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 2015.

OLIVEIRA, Anna A.S. et al. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, K. S., MUSSI, R. F. F., & CRUZ, E. P. (2022). Special education from the inclusive perspective and the common curricular national base: political interlinations. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, 3(1), e13080. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113080. Acesso em: 29 abr. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

ONU. **13ª Sessão da Conferência dos Estados Partes da Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência. Documento Político Sobre Covid-19 e Comitê Da ONU Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência**. 2020. Disponível em: https://youtu.be/zOxeQtGnfV4. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: dez. 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas**. Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha,

1994.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, v. 324, 2020.

PELLANDA, N.M.C. Pierre Lévy e Humberto Maturana: convergências paradigmáticas. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, E.C. (Org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PLETSCH, Marcia Denise; PITANGA DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa; COLACIQUE, Rachel Capucho. Apresentação - Inclusão Digital E Acessibilidade: Desafios Da Educação Contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 13-23, abr. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573/33305. Acesso em: 28 abr. 2023.

PORTO D, CUNHA T, MARTINS GZ. **Resolução CNS 466/12**: uma crítica necessária. Brasília: CFM 2013.

PRAXEDES, Silva Josélia; ARAÚJO, Moreno; DE QUEIRZO, Maria Lourena; ONOFRE, da Silva Ozeneide; WAGNER da Purificação Oliveira Ricardo. **Ferramentas digitais para construção de Webfólio**. 2021. Rio Grande do Norte Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602341. Acesso em: 06 de maio de 2023

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI. **Lei nº 3067**, de 12/12/2013, Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Disponível em: http://leismunicipa.is/uadlh. Acesso em: 28 abr. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v17/1809-4309-praxeduc-17-e19961.pdf Acesso em 03 maio 2023.

RODRIGUES, E. S. T. **Pedagogia: Avaliação Formativa** - um Elemento do Processo Ensino-aprendizagem. 2008. Disponível em: Acessado em:14/12/2022.

SALTON, Bruna Poletto. **Manual de acessibilidade em documentos digitais** / Bruna Poletto Salton, Anderson Dall Agnol, Alissa Turcatti. – Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. 108 p.: il. Link de

acesso:https://drive.google.com/open?id=1prnE3MJfTsxARpWR2cOLbWmtK3x6aLNt. Acesso em 04 dezembro 2022.

SANTOS, Ana Cristina de Mendonça, CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho, ANTOS, Júlio Cesar Gomes Santos. Educação e Humanidades: **Reconectando Afetos**. **Revista Elite** -Ano 4, nº 04, jan. /dez-2022.Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/15893/10546. Acesso em: 09 maios 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, 2, 10-18, 2009. Disponível: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A inclusão da criança com necessidades especiais. In: Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos. **Rev. Nova Escola On-line**. Ed. 139, abril de 2022.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2003.

SCHRAMM FR, PALACIOS M, Rego S. O modelo bioético principialista para a análise da moralidade da pesquisa científica envolvendo seres humanos ainda é satisfatório? **Ciência Saúde Coletiva**. 2008;13(2):361-70.

SCLIAR. M. **Physys: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007. On line. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf. Acesso em: 19 mai. 2022

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS et al. Novos comentários à **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília/DF. 2014. Disponível em: < http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

SECUNDINO, FKM; SANTOS, JOL dos. **A educação especial no Brasil: uma abordagem histórico-bibliográfica**. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5582. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582. Acesso em: 10 maio. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2004.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SILVA, Antônio Carlos De Jesus. Educação Especial – O uso das tecnologias assistivas para desenvolvimento da aprendizagem de crianças com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 10, Vol. 08, pp. 91-103. Outubro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-de-criancas. Acesso em: 26 fev. 2021.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A educação especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Revista Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 124-136, número temático, 2020.

SILVEIRA, R. da S.; ALVES, C. P.; GUERREIRO, R.; FRANÇA, J. Extensão universitária e enfrentamento ao capacitismo em tempos de pandemia. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 22, p. 82–89, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/119288. Acesso em: 12 abr. 2023.

SIQUEIRA, C. F. O. et al. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: Congresso Brasileiro De Educação Especial, 5, 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar: São Carlos, SP, 2012. p. 11671-11686.

SKLIAR, Carlos A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. . Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista. Acesso em: 10 março 2021.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, s/d. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul. /dez. 1999. SKLIAR, Carlos. Alteridades e pedagogias. Ou ... e se o outro não estava? Educação e Sociedade, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev. /mai. 2015.

SKLIAR, Carlos. Introdução –abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C (Org). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7-20.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas –e novas –fronteiras em educação. **Proposições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul. / nov. 2001.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria. **Considerações sobre as diferenças** – caminhos para se (re) pensar a educação. Disponível em: http://twww.lite.fe.unicamp.br.Acesso em: 20 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **O papel da escola, do professor e da educação inclusiva** – Canal USC Play. You tube, 04 de maio de 2017.Disponível em: https://youtu.be/sFU02gs-MWk Acesso em: 07 de maio de 2023.

SOUSA, J. R. **Protagonismo estudantil em feiras de ciências no semiárido potiguar**: da Educação Básica ao Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, 2019. 133 f.

TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. de C.; CABRAL, J. J. Educação Inclusiva e o Curso de Formação de Docentes: Desafios e Relatos de Experiência: **Boletim De Conjuntura** (Boca),

Boa Vista, V. 14, N. 41, P. 100–115, 2023. Doi: 10.5281/zenodo.7944520. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1280. Acesso em: 20 jun. 2023.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. **As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público**. 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Sociedade Civil sem fins lucrativos. **Ensino à distância na educação básica frente à pandemia da Covid 19**. Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela T; GAI, Daniele Noal; SILVA, Sandra Suzana M. **Educação Inclusiva**: O fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental. ANPEDSUL, 2006. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_43_36_PA481.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação Inclusiva: as contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. 200 p. Santa Maria: UFSM, 2008.

TORQUES, Ricardo. **Estatuto da Pessoa dom Deficiência Esquematizado**. Estratégia Concursos, 16 de junho de 2019. Disponível em: https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2019/06/18130323/Estatuto-da-Pessoa-com-Defici%C3%AAncia-Esquematizado-vp.pdf. Acesso em: 04 de maio de 2023.

UNESCO, DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://educcaoonline.pro.br/documentos>. Acesso em agosto de 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Soluções de Ensino à Distância**. (2020). Disponível em: https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures/solution0. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação** para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO,1990.

VALIM, R. L. M; MACIEL, T. M. F. B. A importância da etapa preliminar de campo sistematizada pela Resolução nº510 do CNS. **Saúde, Ética & Justiça**. 2018; 23(1):11-20. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/157697. Acesso 27 de jun. 2021.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2[1]: 59-72, 2015.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKY L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: **Avaliação formativa**: práticas inovadoras / Benigna Maria de Freitas Villas Boas (Org.). Campinas: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Cambridge: MIT Press, 1986.

WAGNER, L. C., Lindemayer, C. K., Pacheco, A., & Da Silva, L. D. A. Acessibilidade de pessoas com deficiência: O olhar de uma comunidade da periferia de Porto Alegre. **Ciência em Movimento**, 23, 55-68, 2010.

WERTSCH, J.V.; TULVISTE, P.L.S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Cronograma

ETAPA	MÊS / 2022
Submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa	Novembro
Discursões dos Elementos Estruturantes	Dezembro
ETAPA	**MÊS / 2023**
Levantamento Bibliográfico	Janeiro
Execução do Relato de Caso	Fevereiro
Análise dos Dados	Março
Elaboração do Relato de Caso	Abril
Redação do Trabalho	Maio
Revisão Final do Texto	Junho
Envio para Banca de Defesa	Junho
Defesa da Dissertação	Julho

Apêndice B – Orçamento

MATERIAL	VALOR
Recursos tecnológicos	R$ 1.500,00
Custos com Internet	R$ 50,00
Registro do produto	R$ 300.00
Total	R$ 1.850,00

Obs.: recursos próprios.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu: MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (MPNTDE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa "Educação Inclusiva: Caminhos e Possibilidades por meio de práticas pedagógicas anticapacitista". Este projeto é de responsabilidade da pesquisadora **MÁRCIA Josiane Vaz de Sousa**, que usará os dados coletados para conclusão de dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação - UniCarioca, sob orientação do **Prof.º. Dr. Alessandro Jatobá e a Prof.ª Dra. Rosa Lidice de Moraes Valim.**

O objetivo do projeto será investigar as possíveis contribuições da elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a compilação dos registros da trajetória acadêmica dos alunos com deficiência.

O resultado final da pesquisa, após coleta e análise de dados, servirá para verificar a contribuição da construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, assim repelindo a segmentação/fragmentação do processo de escolarização, bem como, facilitadora do desenvolvimento contínuo de avaliação e, sobretudo fortalecendo o enfrentamento e desenvolvimento de ações anticapacitistas.

A coleta dos dados acontecerá nas unidades de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, seguem os nomes das escolas: Umei Julieta Botelho; Naei Vila Ipiranga; Umei Renata Gonçalves Magaldi; Umei Professora Regina Leite Garcia; Umei Professora Marilza da Conceição Rocha Medina Medina ;E.M. Djalma Coutinho de Oliveira; E.M. Noronha Santos; E.M. Ernani Moreira Franco; E.M. Jacinta Medela; E.M. Dom José Pereira Alves ;Umei Hermógenes Reis; Umei Marly Sarney; E.M. Rachide da Glória Salim Saker;E.M. Antônio Coutinho de Azevedo.

Essa ação não trará nenhum prejuízo ao funcionamento da Unidade Escolar. Os dados coletados serão publicados de maneira sigilosa, sendo mantido o anonimato.

Os resultados dessa pesquisa poderão ser divulgados em artigos ou eventos científicos sem qualquer identificação dos profissionais. Por isso, essa pesquisa apresenta risco mínimo relacionado à divulgação dos dados, os pesquisadores

responsáveis tomarão todas as precauções necessárias para manter o anonimato. No entanto, o estresse por permitir a análise e publicação de informações relativas à sua participação pode oferecer um risco de natureza psíquica na forma de desconforto ou constrangimento. Sua participação no estudo é totalmente voluntária e você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não participar do estudo, podendo se retirar dela a qualquer momento. A participação no estudo trará benefício direto ao participante, pois contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Este documento será disponibilizado e assinado pelo pesquisador responsável ao participante. Contudo, ressaltamos a importância de guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu: MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (MPNTDE)

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde (SMS-RJ)

Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) são compostos por pessoas que trabalham para que todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos sejam aprovados de acordo com as normas éticas elaboradas pelo Ministério da Saúde. A avaliação dos CEPs leva em consideração os benefícios e riscos, procurando minimizá-los e busca garantir que os participantes tenham acesso a todos os direitos assegurados pelas agências regulatórias. Assim, os CEPs procuram defender a dignidade e os interesses dos participantes, incentivando sua autonomia e participação voluntária. Procure saber se este projeto foi aprovado pelo CEP desta instituição. Em caso de dúvidas, ou querendo outras informações, entre em contato com o Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde (CEP SMS/RJ), por e-mail: cepsmsrj@yahoo.com.br ou telefone: (21) (21)2215-1485 (de segunda à sexta, das 08:00 às 17:00 horas).

Em caso de dúvidas, o contato da Márcia Josiane Vaz de Sousa e-mail: marciajosianesousa@gmail.com ou pelo telefone (21) 993659338.

Eu, _____,

declaro ter sido informado e concordo em ser participante do projeto de pesquisa acima descrito.

Niterói, _____ de _____ de _____

_____

(Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento)

Apêndice D – Termo de Cessão do Uso de Imagem (TCUI)

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu: MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (MPNTDE)

TERMO DE CESSÃO DO USO DE IMAGEM (TCUI)

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto "**Educação Inclusiva: Caminhos e Possibilidades por meio das práticas pedagógicas anticapacitistas**" sob a responsabilidade do pesquisador **Márcia Josiane Vaz de Sousa,** com gravação de foto com o objetivo de registrar as etapas do projeto, assim como retratar a proposta de enriquecimento do ambiente escolar, no sentido de investigar se os conhecimentos oriundos das novas ferramentas digitais, contribuem com a implementação de práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência .

O pesquisador pode ser contatado pelos telefones: (21) 993659338. Nenhuma informação que permita a sua identificação individual será liberada sem sua prévia autorização. Sua identidade será preservada e no caso de exposição visual de sua face será utilizado tarja sobre os olhos na edição da imagem ou outro recurso para não permitir a identificação do participante. A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, e o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de nenhuma forma caso escolha não participar ou retire seu consentimento durante o seu andamento da pesquisa. As imagens produzidas a partir da sua participação serão divulgadas em documentário, artigo científico, pôster de congresso, livro, entre outros. Não haverá ganho financeiro com estas imagens. Em qualquer momento o (a) Sr. (a) pode questionar os pesquisadores sobre qualquer dúvida. Caso aceite participar, este Termo de Cessão do Uso de Imagem, deverá ser assinado em duas vias, onde uma via ficará o (a) Sr. (a), e a outra com o pesquisador responsável.

Niterói, ____ de _____ de _____

_____

(Nome e assinatura do participante)

_____

(Nome e assinatura do pesquisador)

Apêndice E – Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos de Pesquisa (TRCUG)

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu: MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (MPNTDE)

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇAO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Título do Projeto: Educação Inclusiva: Caminhos e possibilidades por meio das práticas pedagógicas anticapacitistas.

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante: Márcia Josiane Vaz de Sousa
RG: _____ CPF: _____
Endereço: _____
Bairro: _____ Cidade: _____
CEP: _____ Estado: _____

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservada do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos do presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2022

Assinatura Mestrando

Nome, carimbo e assinatura do responsável pela Instituição que autoriza a utilização dos dados e arquivos.

Apêndice F – Termo de Anuência - Núcleo de Estágio (NEST)

NITERÓI Educação
SEMPRE À FRENTE
Núcleo de Estágio - NEST

NEST

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME vem formalizar Termo de Anuência com CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA - UNICARIOCA para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado: **"Educação Anticapacitista: Caminhos e Possibilidades nas Práticas Pedagógicas Inclusivas"**, com previsão de 12 (doze) meses a contar de 01/12/2022 junto as Unidades Escolares: (Polo 2) NAEI Vila Ipiranga, UMEI Hermógenes Reis, UMEI Julieta Botelho, UMEI Marly Sarney, UMEI Profª Regina Leite Garcia, UMEI Renata Gonçalves Magaldi, E.M. Djalma Coutinho de Oliveira, E.M. Antônio Coutinho de Azevedo, UMEI Profª Marilza da Conceição Rocha Medina, E.M. Dom José Pereira Alves, E.M. Emani Moreira Franco, E.M. Jacinta Medela, E.M. Noronha Santos, E.M. Rachide da Glória Salim Saker.

Declaramos ainda, que as partes, (CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA – UNICARIOCA, MÁRCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA e FME) assumem o compromisso de cumprirem as Resoluções sobre éticas em pesquisa no Brasil, em especial as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre a ética em pesquisa com humanos de nº 466/2012, nº 510/2016, como também, a Lei Geral de Proteção de Dados de nº 13.709/2018.

Ressaltamos que a FME dispõe da infraestrutura necessária para garantia da realização da pesquisa, autorizando a sua execução.

Nestes termos, firmamos o presente.

Niterói, 3 de novembro de 2022.

Solange Santiago Ferreira
Coord. do Núcleo de Estágio
Mat. 231296-5/FME

CONCEDENTE

Apêndice G – Legislações elencadas para enfrentamento ao capacitismo

- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada na Assembleia Geral das Nações (ONU,1948)
- Constituição da República Federativa do Brasil- CRFB - (BRASIL,1988);
- Lei nº 7853/1989 - Estabelece a Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL,1989);
- Declaração de Joimtien – Declaração Mundial sobre "Educação para Todos" (UNESCO,1990);
- Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA - Lei nº. 8.069/90 (BRASIL,1990);
- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994);
- Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008);
- Plano Nacional de Educação- PNE / Lei nº. 13.005/14 - (BRASIL,2014);
- Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL,2015)

ANEXOS

Anexo A – Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DO RIO DE JANEIRO - SMS/RJ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Pesquisador: MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65381622.3.0000.5279

Instituição Proponente: ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.855.606

Apresentação do Projeto:

Em resposta ao Parecer consubstanciado nº 5.835.163, de 22 de dezembro de 2022, a pesquisadora enviou esta versão. As informações contidas nos campos Apresentação do Projeto, Objetivo da Pesquisa e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram retiradas do arquivo (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2046310.pd, 07/11/2022.

Resumo:

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta como um dos seus desafios o processo de escolarização dos discentes com deficiência, a garantia ao acesso, a permanência e a saída havendo consolidado os processos de aprendizagens. Sinaliza a emergente necessidade da construção de uma cultura inclusiva, enquanto impulsionadora para além das unidades de ensino. Esta pesquisa indaga a respeito do seguinte (problema): como os registros da trajetória acadêmica podem contribuir como instrumentos contínuos de avaliação na escolarização dos estudantes com deficiência, evitando a fragmentação do processo ensino aprendizagem? Considera-se que (hipótese), trazer o processo avaliativo a centralidade dos discursões e, construir novas possibilidades que favoreçam a consolidação das aprendizagens dos alunos com deficiência da Rede Municipal de Educação de Niterói, por consequência favorecendo as ações anticapacitistas. Todavia, promovendo o compartilhamento de experiências, reflexões que possibilitem ressignificar práticas pedagógicas inclusivas. Este trabalho objetiva (objetivo geral) conformidade

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepsmsrj@yahoo.com.br

com o objetivo geral, anunciam-se os objetivos específicos: (1) identificar as contribuições da Teoria Histórico–Cultural à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil; (2) investigar as produções científicas sobre Avaliação da Aprendizagem na Educação Especial; (3) examinar as legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo; (4) analisar as fragilidades nos registros pedagógicos, dos alunos com deficiência, elaborados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói; (5) avaliar comparativamente a utilização da plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível com os outros registros utilizados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói. (6) realizar relato de caso para postular sobre experiência que emana da prática profissional; (7) realizar análise dos dados do campo à luz dos dados bibliográficos visando discussão contextualizada de tópicos relevantes a serem abordados nos registros acadêmicos que irão contribuir na avaliação dos alunos com deficiência bem como para a definição de diretrizes que auxiliem a elaboração dos registros acadêmicos, assim favorecendo o processo avaliativo e suas possíveis contribuições na consolidação das aprendizagens. A metodologia adotada para presente pesquisa será, inicialmente, bibliográfica.

No campo, pretende-se utilizar o método de pesquisa conhecido como relato de caso e/ou relato de experiência (normatizado pela carta circular 166 de 2018, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2018). Salienta-se a importância determinados autores que serão primordiais no embasamento deste trabalho: Foucault, Luckesi, Moran, Skliar, Vygotsky, entre outros. No decorrer do relato de caso pretende-se sistematizar as informações, buscando confrontá-las com os dados que serão delineados no marco teórico. Assim, possibilitando a identificação de categorias para análise dos resultados finais. Aspira-se ao final construir um guia com as diretrizes para elaboração de um portfólio acessível, utilizando plataforma web colaborativa, sendo utilizado as ferramentas digitais em benefício da garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Metodologia Proposta:

Conforme as singularidades e o desenho desta pesquisa, consta-se sua aproximação com a abordagem qualitativo e no direcionamento das ações, visto que os objetivos delineados para o presente estudo, envolvem a compreensão e o compartilhamento de saberes e práticas de uma dada realidade social, uma realidade particular e específica que dificilmente poderia se traduzir em indicadores numéricos (MINAYO, 2015). Na presente pesquisa, ao fomentar reflexões das práticas pedagógicas vigentes com o objetivo de ressignificá-las a partir das ações anticapacitistas, estão sendo abordadas concepções muito subjetivas e específicas de uma determinada realidade educacional.A estruturação da metodologia vai de encontro a alcançar o objetivo da pesquisa.

Portanto, promovendo o compartilhamento de experiências, reflexões que possibilitem ressignificar práticas pedagógicas inclusivas.Nessa perspectiva, a escolha metodológica da pesquisa qualitativa, pelo caminho do Relato de Experiência (RE), visa direcionar o presente estudo a partir da compreensão da complexidade do contexto que se pretendente abranger e do reconhecimento das experiências humanas deste cenário, sendo enriquecedoras para Educação Inclusiva. Após definir a metodologia de pesquisa, foi necessário estabelecer quais seriam os instrumentos para a coleta dos dados. Assim, à luz de Lüdke e André (1986), defini a utilização do diário de campo com os registros escritos das experiências vivenciadas.Posteriormente, os registros serão interpretados dialogando com a bibliografia pesquisada e analisada.A análise de conteúdo será baseada na técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) se estrutura em três fases:1) pré-análise;2) exploração do material, categorização ou codificação;3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. Pretende-se na pré-análise, organizar/sistematizar as ideias preliminares, a partir de quatro etapas: a leitura flutuante; contato inicial/escolha dos documentos, momento de reformular objetivos e hipóteses, bem como a formulação de indicadores que nortearão a interpretação, as quais darão subsídios à preparação do material como um todo (BARDIN, 2004). Na sequência, a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo, nesta fase, descrição analítica enaltece o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Neste segmento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. Desse modo, com a análise de conteúdo referenciada por Bardin, deseja-se a classificação dos dados coletados em eixos temáticos, objetivando a construção de diretrizes que contribuam para elaboração do registro da trajetória acadêmica dos estudantes. Portanto, servindo como um instrumento contínuo de avaliação e, nesse contexto contribuindo

com o planejamento e buscando combater a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor a elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a compilação dos registros da trajetória acadêmica dos alunos com deficiência, visando à construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, assim repelindo a segmentação/fragmentação do processo de escolarização, bem como, facilitadora do desenvolvimento contínuo de avaliação e, sobretudo fortalecendo o enfrentamento e desenvolvimento de ações anticapacitistas.

Objetivo Secundário:

(1) identificar as contribuições da Teoria Histórico–Cultural à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil; (2) investigar as produções científicas sobre Avaliação da Aprendizagem na Educação Especial; (3) examinar as legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo; (4) analisar as fragilidades nos registros pedagógicos, dos alunos com deficiência, elaborados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói; (5) avaliar comparativamente a utilização da plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível com os outros registros utilizados na Secretaria Municipal de Educação de Niterói. (6) realizar relato de caso para postular sobre experiência que emana da prática profissional; (7) realizar análise dos dados do campo à luz dos dados bibliográficos visando discussão contextualizada de tópicos relevantes a serem abordados nos registros acadêmicos que irão contribuir na avaliação dos alunos com deficiência bem como para a definição de diretrizes que auxiliem a elaboração dos registros acadêmicos, assim favorecendo o processo avaliativo e suas possíveis contribuições na consolidação das aprendizagens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa em questão, tende a ser analisada com um valor de mínimo risco, pois seus participantes não serão submetidos a prejuízos de ordem física ou moral. O diálogo torna-se fundamental e parte integrante, pois a parceria com o professor participante é de extrema e total importância para o desenvolvimento da pesquisa. As atividades sugeridas não trarão qualquer tipo de documento, memorando ou relatório das proposições e atuação dos professores e profissionais envolvidos na pesquisa, preservando a identidade do participante e suprimindo qualquer tipo de risco. No mais, os participantes podem a qualquer momento se desligarem da atividade, seja por algum desconforto ou descontentamento sem prejuízo à continuidade do plano de pesquisa,

salientando que sua participação é de ordem voluntária, conforme TCLE.

Benefícios:

O benefício dessa pesquisa é auxiliar os docentes com materiais e recursos tecnológicos, trazendo estratégias que poderão de certo modo, contribuir ao desenvolvimento integral de alunos que possuem deficiência. Alinhado a essa perspectiva, apresentamos a proposta da elaboração de um guia em pdf com a finalidade de trazer diretrizes que contribuam com o registro da trajetória acadêmica dos estudantes, servindo como um instrumento contínuo de avaliação e, nesse contexto contribuir com o planejamento, buscando combater a fragmentação do processo de ensinoaprendizagem, propiciando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo destes alunos com deficiência e consequentemente, corroborando com as ações anticapacitistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa com vistas à obtenção de título de Mestre, do curso de Mestrado de Especialização em Novas Tecnologias Digitais na Educação, do Centro Universitário UniCarioca. A pesquisa ocorrerá no município de Niterói, com apoio da Fundação Municipal de Educação de Niterói junto as Unidades Escolares, conforme Termo de Anuência apresentado nesta plataforma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados, satisfatoriamente, todos os Termos obrigatórios, conforme solicitados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após apreciação ética, o Comitê identificou a seguinte pendência:

1. Prever, no projeto detalhado, os riscos da pesquisa, tendo em vista que toda pesquisa apresenta riscos, sejam eles diretos ou indiretos, conforme a Resolução CNS nº 466/12.

Em resposta, a pesquisadora anexou arquivo: RESPOSTA_CEP.pdf, de 27/12/2022, atendendo à pendência, com isso a pesquisa encontra-se aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

Atentamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP/SMS-RJ como emenda. Deve-se aguardar o parecer favorável do CEP/SMS-RJ antes de efetuar a modificação. Atentar para a necessidade de atualização do cronograma da pesquisa.

Caso ocorra alguma alteração no financiamento do projeto ora apresentado (alteração de patrocinador, modificação no orçamento ou copatrocínio), o pesquisador tem a responsabilidade de submeter uma emenda ao CEP/SMS-RJ solicitando as alterações necessárias. A nova Folha de Rosto a ser gerada deverá ser assinada nos campos pertinentes e anexada novamente na Plataforma Brasil para análise deste CEP/SMS-RJ.

O CEP/SMS-RJ deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas a este CEP/SMS-RJ, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Acrescentamos que o participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (item IV.3 .d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12) e deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (item IV.5.d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Caso haja interrupção do projeto ou não publicação dos resultados, solicitamos justificar fundamentalmente ao CEP/SMS-RJ.

De acordo com o OFÍCIO CIRCULAR Nº 8/2020/CONEP/SECNS/MS com as orientações para a condução de pesquisas e atividades dos CEP's durante a pandemia provocada pelo SARS-COV-2 e

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/11/2022 12:57:18	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/11/2022 12:56:32	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	06/11/2022 12:55:23	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/11/2022 12:46:41	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Salesia Felipe de Oliveira
(Coordenador(a))

enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, recomenda-se que os CEP's e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa, envolvendo seres humanos, as orientações da CONEP observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

Quando se tratar de pesquisas com seres humanos em instituições integrantes do Sistema Único de Saúde (SUS), os procedimentos não deverão interferir na rotina dos serviços de assistência à saúde, a não ser quando a finalidade do estudo o justificar, e for expressamente autorizado pelo dirigente da instituição.

As pesquisas realizadas em instituições integrantes do SUS devem atender aos preceitos éticos e de responsabilidade do serviço público e de interesse social, não devendo ser confundidas com as atividades de atenção à saúde.

Em razão da Pandemia, a realização da pesquisa ficará a critério do gestor da Unidade de Saúde avaliar caso seja necessária a suspensão, a interrupção ou o cancelamento da pesquisa devido às demandas de serviços decorrentes da Covid-19. Caso haja a suspensão, interrupção ou cancelamento da pesquisa, caberá aos investigadores a submissão de notificação via Plataforma Brasil, para apreciação do Sistema CEP/CONEP. Para as pesquisas realizadas em instituições educacionais, ficará à critério do gestor/ diretor fazer a devida avaliação.

Este parecer possui validade de 12 meses a contar da data de sua aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2046310.pdf	27/12/2022 17:47:28		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	RESPOSTA_CEP.pdf	27/12/2022 17:46:53	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	27/12/2022 17:40:19	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MARCIA_JOSIANE.pdf	07/11/2022 17:50:36	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE_E_COMPROMISSO.pdf	06/11/2022 13:07:58	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
Outros	MEMORANDO.pdf	06/11/2022 13:02:55	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito
Outros	TCUI.pdf	06/11/2022 13:01:59	MARCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA	Aceito

Anexo B – Orientação para elaboração do portfólio

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PORTIFÓLIO

Caros colegas,

Sugerimos como modelo, um conjunto de DICAS que podem ser úteis na construção de um PORTFÓLIO.

- Elencar mensalmente 02 ou 03 atividades para anexar no portfólio.
- Cada atividade deve conter seus objetivos registrado.
- Registrar passo a passo do desenvolvimento da atividade.

O aluno gostou de realizar a atividade?

Encontrou algum tipo de dificuldade?

A atividade oferecida para o aluno está relacionada à atividade proposta pelo professor regente do seu grupo de referência?

As atividades ou materiais necessitam de serem adaptadas devido às especificidades apresentadas pelo aluno?

- Relatórios médicos-Diagnósticos-/Laudo-Receituário-Bula (atualizados – cópias).
- Termo de compromisso, Autorização de imagens.
- Horário das atividades extraclasse/Horário de atendimento na Sala de Recursos.
- Termo de autorização de higiene e alimentação.
- Fotografias do aluno dentro do espaço escolar ou em passeios
- Registro da participação do aluno na atividade extraclasse EDUCAÇÃO FÍSICA e Artes (fotografias e registros escritos).

OBS: A duração dos mesmos é trimestral.

Caprichem! Esperamos que essas dicas facilitem o seu trabalho!

Anexo C – Orientação para elaboração dos relatórios

ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO PEDAGÓGICO

POLO ____

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome

Data de nascimento/ idade

Filiação

Endereço/Tel.

Unidade Escolar

Grupo de Referência e Turno

2- OUTRAS INFORMAÇÕES

Laudo

Funcionalidade

Suspeita de deficiência (justifique)

Encaminhamentos realizados durante o trimestre (colocar as especialidades e há quanto tempo foi encaminhado)

Acompanhamento clínico

3 – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO

DESCREVER O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ALUNO

SUGESTÕES

- Frequência do aluno
- Interesses/ Habilidades/ Potencialidades /Prioridades a serem trabalhadas
- Avanços obtidos durante o trimestre nas áreas trabalhadas no PEI.

  1 – Estimulação sensorial

  2 – Autonomia nas AVDs

  3 – Motricidade

  4 – Socialização

5 – Cognição / áreas acadêmicas

5.1 Português / matemática /história/geografia/ ciências/ artes/ ed. Física/ língua estrangeira e outras

- Atividades desenvolvidas (caso tenham sido muitas, descrever apenas as mais significativas)

- O aluno realiza as atividades espontaneamente?
- O aluno realiza as atividades com autonomia?
- Os objetivos propostos foram alcançados?
- As produções estão de acordo com os objetivos propostos?
- As estratégias E os recursos utilizados estão adequados?
- O tempo previsto para as atividades está adequado?
- O espaço está adequado para a realização das atividades?
- Que retorno o aluno vem dando em cada uma das ações realizadas?
- O aluno participa da avaliação das atividades realizadas?
- O aluno é capaz de perceber o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem?
- Como o aluno se relaciona com os professores e colegas?

- Materiais utilizados nas atividades
- Comportamento do aluno frente aos estímulos recebidos
- Interação entre EAP e professores (regente, apoio e sala de recursos) em benefício do aluno
- As responsabilidades foram claramente partilhadas e assumidas por todos?
- Inclusão do aluno nos diferentes espaços da Unidade Escolar (sala de leitura. Informática, pátio, parque, passeios, comemorações etc.)
- Dificuldades, necessidades e avanços apresentados pelo aluno ao longo do trimestre
- Participação da família
- Existiram imprevistos que afetaram o trabalho?
- Como o professor se auto avalia durante esse processo?

INSERIR FOTOS DO ALUNO REALIZANDO ATIVIDADES

Assinatura dos responsáveis:

Professor regente:
Professor de apoio educacional especializado:
Professor de Sala de Recursos:
Pedagogo (s):
Direção:
Educação Especial:
Responsável pelo aluno:

Niterói, ____ de _____ de 20___

Anexo D – Ficha de identificação do estudante público da educação especial para inserir no portfólio

PORTIFÓLIO

POLO ___

UNIDADE ESCOLAR

Nome completo do aluno: _____

Data de nascimento: ____/____/_____Naturalidade: _____ Sexo: _____Nacionalidade: _____

Filiação:
_____
_____

Responsável: _____

Profissão do pai: _____Profissão da mãe: _____

Endereço: _____Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____Telefones: _____

Recebe BPC (LOAS) Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social?

( ) Sim () Não

Possui RIOCARD ESPECIAL? ( )Sim ( )Não

Instituição e setores onde realiza atendimento:
_____

Laudo/Diagnóstico: _____

Grupo sanguíneo_____ Fator RH_____

Alergias: _____

Restrição alimentar: _____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Professor de AEE/Professor de Apoio Educacional Especializado:

_____ _____

Assinatura da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da unidade escolar:
_____

Niterói, ____ de _____ de 20____

Anexo E – Orientações para construção do PEI

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

1 - Identificar as características do aluno com necessidades educacionais especiais, observando:

- Potencialidades;
- Necessidades;
- Interesses;
- Condições sociais e ambientes.

2 - Verificar se o aluno é atendido por profissionais ou instituições especializadas e se há orientações prescritas e executadas. Onde? Por quem?

3 - Formular o plano educacional individualizado considerando: (elaboração conjunta do professor de apoio educacional especializado, do professor de sala de recursos e do professor de referência).

- Os objetivos a serem alcançados;
- tempo, espaço E mediações pedagógicas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno;
- Dinâmicas, estratégias E atividades propostas;
- Articulação com o trabalho pedagógico desenvolvido no grupo de referência;
- A avaliação contínua dos avanços e retrocessos para replanejar novas ações.

4 - Elaborar o plano educacional individualizado considerando também a organização curricular e os objetivos traçados no plano de trabalho do ciclo, conforme sugestão a seguir. Há de se destacar que as ações educativas devem contemplar:

- O aumento da autonomia pessoal e social do aluno;
- A adequação à faixa etária e grau de desenvolvimento do aluno;
- O favorecimento da inclusão do aluno em diferentes espaços (escolar, social, familiar);
- O respeito às motivações e desejos do aluno;
- O diálogo com a família;
- A viabilidade de realização.

5 - Avaliar o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, considerando as seguintes questões:

- O aluno realiza as atividades espontaneamente?
- O aluno realiza as atividades com autonomia?

- Os objetivos propostos foram alcançados?
- As produções estão de acordo com os objetivos propostos?
- As estratégias E os recursos utilizados estão adequados?
- O tempo previsto para as atividades está adequado?
- O espaço está adequado para a realização das atividades?
- Que retorno o aluno vem dando em cada uma das ações realizadas?
- As responsabilidades foram claramente partilhadas e assumidas por todos?
- Existiram imprevistos que afetaram o trabalho?
- O aluno participa da avaliação das atividades realizadas?
- O aluno é capaz de perceber o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem?
- Como o aluno se relaciona com os professores e colegas?
- Como o professor se auto avalia durante esse processo?

Escola: _____

Professor de apoio educacional especializado/ Sala de recursos/ Professor de referência:

_____

_____

Aluno (a): _____

Idade: _____ Grupo de referência: _____

Assinatura dos responsáveis pela elaboração do PEI

Professor regente:

Professor de apoio educacional especializado:

Professor de Sala de Recursos:

Pedagogo (s):

Direção:

Educação Especial:

Responsável pelo aluno:

Niterói, ____, de _____ de 20___

Quadro do Plano de Aula Inclusivo

Objetivos	Espaço	Tempo	Mediação Pedagógica	Articulação junto ao Grupo de Referência	Adaptações Curriculares	Avaliação

Anexo F – Produto

CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA – UNICARIOCA

MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

GUIA NORTEADOR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Márcia Josiane Vaz de Sousa
Alessandro Jatobá
Rosa Lidice de Moraes Valim

Rio de Janeiro, 2023

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA

REITOR

PROF. DSC. CELSO NISKIER

COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

PROF. DSC ANTÔNIO CARLOSDE ABREU MÓL

PROFA. DSC. ANA PAULA LEGEY DE SIQUEIRA

AUTORES

MÁRCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA

PROF. DSC. ALESSANDRO JATOBÁ

PROFA. DSC. ROSA LIDICE DE MORAES VALIM

PROJETO GRÁFICO E EDIÇÃO

MÁRCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA

REVISÃO

PROF. DSC. ALESSANDRO JATOBÁ

PROFA. DSC. ROSA LIDICE DE MORAES VALIM

ORIENTADORES

PROF. DSC. ALESSANDRO JATOBÁ

PROFA. DSC. ROSA LIDICE DE MORAES VALIM

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

S719g Sousa, Márcia Josiane Vaz de
Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva / Márcia Josiane Vaz de Sousa, – Rio de Janeiro, 2023.
Recurso digital; 31p.
ISBN 978-65-0074635-8
Nome do orientador: Alessandro Jatobá e Rosa Valim
E-book (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1.Educação especial. 2.Educação inclusiva. 3.Avaliação. 4. Teoria histórico-cultural do desenvolvimento. 5. Capacitismo. I. Jatobá, Alessandro, prof. orient, II. Valim, Rosa Lídice de Moraes prof. orient. Título.

CDD 371.9

> Sonhos comuns ou não, eis o nosso ponto de partida. Ponto de encontros e desencontros. Afinal, o que seria de nós sem as diferenças? [...]. De uma única verdade? Ora, deixemos este mundo para lá... [...] saibamos respeitar e conviver com as diferenças. Transformemos em plural o singular e brindemos o encontro, a relação. Isso é ilusão? É um desafio.
>
> (PICANÇO, 2003, p. 24)

Sumário

Prefácio..... 262
1. Vamos conhecer... 264
2. Para além, este guia também vislumbra... 265
3. Iniciando a conversa... 267
4. Colocando em prática 269
5. Legislações/normativas 276
7. Referências bibliográficas..... 279
Agradecimentos 285
Autores 286

Prefácio

Por Rosa L. M. Valim

Profissional da área da educação, graduada em Pedagogia desde 1997 pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Márcia Josiane Vaz de Sousa dedicou sua carreira à inclusão de crianças público-alvo da educação especial. Em sua trajetória profissional Márcia atuou, entre outras coisas, como Professora e Coordenadora de Polo junto à Coordenação de Educação Inclusiva da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Hoje, atua na Oficina de Tecnologia Assistiva na área de Educação, com ênfase em educação inclusiva e formação docente, avaliação de estudantes com deficiência e produção de recursos de Tecnologia Assistiva.

O presente material, produto do seu mestrado profissional, surge após dois anos de reflexões orientadas, mas, de fato, consolida conhecimentos tácitos e explícitos de aproximadamente 26 anos de atuação junto à educação inclusiva.

Este *Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* propõe auxiliar profissionais da educação – tanto novos, quanto experientes – a capacitarem-se com conhecimentos instrumentais, para atuarem como agentes de educação conscientes, repelindo a segmentação/fragmentação do processo de escolarização e facilitando o desenvolvimento contínuo de avaliação para a aprendizagem, a fim de fortalecer o enfrentamento e o desenvolvimento de ações anticapacitistas. Assim, tenciona-se que este guia de formação continuada auxilie profissionais de educação a tornarem-se agentes ativos no processo de inclusão de crianças público-alvo da educação especial.

Nas páginas a seguir serão observados detalhes a respeito deste guia, consolidado com competência, dedicação, ética e respeito à diversidade, e que teve como norte a esperança ancorada na prática (para auxiliar no processo de construção de docentes mais conscientes e humanos). Paulo Freire (2003) a respeito da esperança afirma que ela sozinha não transforma o mundo e o agir movido por tal ingenuidade conduz, possivelmente, à desesperança, ao pessimismo, ao fatalismo. Todavia, renunciar à esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse ser reduzida a atos calculados, à cientificidade, é ilusão. “O essencial, [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto

necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (FREIRE, 2003, p. 5). Assim, nas páginas a seguir, encontra-se um guia repleto de esperança ancorada na prática, para contribuir de forma tangível para os avanços na área da educação inclusiva.

Rio de Janeiro, junho de 2023

1. Vamos conhecer...

O *Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* apresenta-se como produto educacional, propondo-se a mitigar as demandas trazidas pela sociedade no que tange à educação inclusiva.

Constituído a partir da pesquisa do mestrado profissional intitulada “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: discutindo diretrizes norteadoras para a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes”, objetiva corroborar na elaboração de diretrizes norteadoras que auxiliem a organização dos registros da trajetória acadêmica dos estudantes que representam o público da educação especial. Com isso, visa à construção do portfólio acessível, com o uso da plataforma web colaborativa, para repelir a segmentação/fragmentação do processo de escolarização e facilitar o desenvolvimento contínuo de avaliação para a aprendizagem, fortalecendo o enfrentamento e o desenvolvimento de ações anticapacitistas.

2. Para além, este guia também vislumbra...

- Colaborar com o compartilhamento de experiências, vivências e reflexão crítica das ações desenvolvidas no cotidiano escolar;
- Contribuir na realização dos encontros formativos com os docentes e demais participantes das unidades de ensino;
- Orientar os gestores no processo de acolhimento dos docentes e os diversos profissionais das unidades escolares;
- Orientar o processo de acolhimento e inserção dos estudantes público da educação especial e sua família, nas unidades escolares;
- Corroborar com o acesso aos Referenciais Curriculares, bem como na mudança das concepções socioculturais das unidades de ensino, no que tange à conscientização, a aceitação, o respeito, a valorização e a visibilidade dos estudantes público da educação especial e, portanto, garantir seu direito às adaptações curriculares de serem atendidas;
- Contribuir com a organização das salas de recursos e o seu trabalho pedagógico;
- Contribuir com a realização da avaliação diagnóstica pedagógica do estudante, desde sua a entrada e também no acompanhamento em parceria com a equipe pedagógica e os docentes;
- Promover a aprendizagem colaborativa e a convivência em todos os espaços da escola;
- Fomentar a criação de estratégias pedagógicas que facilitem a inclusão dos estudantes no espaço escolar;
- Discutir, analisar e orientar as atividades pedagógicas, visando o pleno desenvolvimento e participação do estudante público da educação especial no processo de escolarização;
- Compartilhar os saberes do Atendimento Educacional Especializado com outros pares, de modo a facilitar a compreensão de todos para diminuir as barreiras atitudinais;
- Contribuir na interlocução dos atores da unidade escolar e das famílias dos estudantes, bem como nas entrevistas para elaboração de subsídios pedagógicos, a fim de agregar ao processo de inclusão escolar;
- Corroborar na orientação dos responsáveis, no que tange à importância da rotina escolar, do acompanhamento médico, terapêutico, nutricional e das atividades culturais e de lazer;

- Fomentar a avaliação contínua para as aprendizagens, bem como a (re) construção do plano educacional individualizado (PEI).

3. Iniciando a conversa...

Este guia, em formato de e-book, pode ser compartilhado por meio de dispositivos tecnológicos e/ou impresso, e está organizado em quatro módulos – cada um destes módulos propõe encontros formativos centrados em temáticas específicas que remetem sempre à questão central (combate ao capacitismo).

Quadro 1: Módulos – Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

MÓDULOS	TÍTULOS	ENCONTROS
Módulo 1	Formação continuada docente fomentando o compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas	A importância do acolhimento e afetividade aos docentes, profissionais da educação, aos estudantes público da educação especial e seus familiares: Responsabilidade de Todos
		Legislações que contribuem com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo
		Conhecendo o público da educação especial, por meio do compartilhamento de experiência dos docentes; conceituação, práticas e estratégias inclusivas.
Módulo 2	Acessibilidade em prol do processo de consolidação das aprendizagens e das ações anticapacitistas	Conhecendo a Educação especial na perspectiva inclusiva: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou Referências Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – SME/FME Niterói
		Acessibilidade e as contribuições da Tecnologia Assistiva (TA) na Educação
		O planejamento Educacional Individualizado (PEI)
Módulo 3	Contribuições das tecnologias digitais no contexto educacional inclusivo	As ferramentas digitais na elaboração dos registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial: Possibilidades na plataforma web colaborativa na construção do portfólio acessível e no processo avaliativo para aprendizagem
		Avaliação para aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
		Discussão, análise e reflexão da documentação necessária para elaboração das diretrizes norteadoras do portfólio acessível com uso da plataforma web colaborativa
Módulo 4	O docente pesquisador e sua ação crítico-reflexiva em seu campo de atuação	Elaboração das Diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível
		Compartilhamento docente dos portfólios acessíveis construindo a trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial: Formação continuada e valorização do docente pesquisador

Fonte: Autoral, 2023.

Os módulos preveem encontros expositivos e diálogos com o compartilhamento de vídeos, *podcasts*, músicas, artigos, livros, tecnologias digitais da informação e comunicação, legislação, vivências e experiências. Os módulos propõem também a utilização da metodologia de estudo de casos, com a finalidade de conhecer as especificidades, singularidades e pluralidades dos estudantes público da educação especial, assim como suas necessidades educacionais.

A proposta desta formação continuada docente é alicerceada no diálogo e na reflexão crítica acerca das práticas/estratégias pedagógicas inclusivas que possibilitem a construção da trajetória acadêmica, avaliação para a aprendizagem e efetividade no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação.

4. Colocando em prática ....

Os módulos possuem em média três encontros formativos, podendo ser ministrados presencialmente e/ou no formato online, por meio do *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams* e outros. A sua estruturação possibilita utilizar o horário de planejamento escolar ou o contraturno de trabalho ou outros horários que melhor atendam às necessidades dos docentes e das unidades de ensino.

Estima-se que esta formação continuada docente demandará um encontro mensal durante todo o ano letivo (iniciando em fevereiro, com término previsto para dezembro e com quatro horas de duração para cada momento formativo). Cada encontro propõe estratégia e material complementar específicos.

Quadro 2: Programa Formação Continuada Docente – Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

MÓDULO I	
ENCONTRO: 1º FEVEREIRO	TEMA: A importância do acolhimento e afetividade aos docentes, profissionais da educação, estudantes público da educação especial e seus familiares: Responsabilidade de Todos
Estratégia	Link / observação
Leitura e reflexão da fábula: "Bem-vindo à Holanda" (KINGSLEY ,1987)	https://www.movimentodown.org.br/2013/07/bem-vindo-a-holanda/
Discutir as atribuições da direção, pedagogo, professor regente, professor de apoio educacional especializado, professor da sala de recursos, merendeira e família do estudante público da educação especial.	Registrar no *Google Docs* e compartilhar com os docentes e demais participantes
Vídeo: "Porco espinho com audiodescrição" - Canal Ver com Palavras Audiodescrição (MOTTA, 2018)	https://youtu.be/yYZOJ-Rn9hU
Material de apoio e/ou complementar	Link / observação
"Orientações de acolhimento para professores" (INSTITUTO PENÍNSULA,2020)	http://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Orienta%C3%A7%C3%B5es-de-acolhimento.pdf
Artigo Científico: Educação e Humanidades Reconectando Afetos- Revista Elite: Educação, Linguagens e Tecnologias (SANTOS; CARDOSO; SANTOS, 2022)	https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/15893/10546
Portaria nº 087/2011 (NITERÓI, 2011) - Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói: FME, 2011	https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf
Edital Concurso Público 2016 – Niterói SME/FME - Atribuições e Requisitos dos Cargos (NITERÓI, 2016)	http://www.coseac.uff.br/concursos/fme/2016/arquivos/ConcursoFME-2016-Edital-AnexoIII.pdf
ENCONTRO: 2º MARÇO	TEMA: Legislações: Contribuição com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo

Estratégia	Link / observação
Música: Capacitismo - Jenny Farias, 2022 (FARIAS,2022)	https://open.spotify.com/album/3ygxn5Y20H6Ws0kOJKVaky?si=RdPQgM5uRh-2J4DLPnk0qw
Clique de animação da música Capacitismo – Canal Jenny Farias - Jenny Farias, 2022 (FARIAS,2022)	https://www.youtube.com/watch?v=Cz00UqGK1m4
Apresentação e reflexão do quadro legislações elencadas com um breve resumo	Compartilhar com os docentes e demais participantes o quadro das legislações
Apresentação e reflexão sobre as contribuições da Lei Brasileira de Educação (LBI), nº 13.146/2015(BRASIL,2015) com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
Material de apoio e/ou complementar	Link / observação
Texto: "Estatuto da Pessoa com Deficiência Esquematizado" (TORQUES,2019)	https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2019/06/18130323/Estatuto-da-Pessoa-com-Defici%C3%AAncia-Esquematizado-vp.pdf
Vídeo: "Acolhimento de alunos com deficiência deve ser pensado caso a caso, avalia especialista" – Instituto Claro, (MANTOAN,2018)	https://youtu.be/uyZE7sXZ4LU
Episódio de *Podcast*: "Direitos garantidos às pessoas com deficiência" – Pessoa com deficiência PCD (EPISÓDIO DE PODCAST, 2021)	https://open.spotify.com/episode/1lFo59xdTHwhoCNFoatbQ1?si=lftIWL1RSbC4-YeuVibppA
Artigo Científico: Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência – Revista Práxis Educativa (ROCHA; OLIVEIRA, 2022)	http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v17/1809-4309-praxeduc-17-e19961.pdf
ENCONTRO: 3º ABRIL	TEMA: Conhecendo o público da educação especial, por meio do compartilhamento de experiência dos docentes; conceituação, práticas e estratégias inclusivas.
Estratégia	Link / observação
Apresentação do vídeo: "Visão histórica da Deficiência" (CANAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO,2018)	https://youtu.be/LqeS6EV56LQ
Apresentação de Estudo de caso elencado pelos docentes, dos estudantes com deficiência (motora, cegueira, surdez e múltiplas), TEA e altas habilidades ou superdotação, definido previamente. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II)	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes
Apresentação do Episódio de *Podcast*: "O que é deficiência" - Central PCD (ANDRADE, 2020)	https://open.spotify.com/episode/5FIGvRVkaHsSSWYiy2v2hB?si=C_NM_BJEQFmS_j6CrDZrKw
Material de apoio e/ou complementar	Link
Artigo Científico: A educação especial no Brasil: uma abordagem histórico-bibliográfica. (SECUNDINE; SANTOS, 2023)	https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/10770
Catálogo de Publicações Educação Especial – MEC – Brasil (BRASIL,2010)	http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article
Vídeo: UCS Conhecimento - Carlos Skliar: O papel da escola, do professor e da educação inclusiva – Canal USC Play (SKLIAR, 2017)	https://youtu.be/sFU02gs-MWk
MÓDULO II	

ENCONTRO: 4º MAIO	TEMA: Referências Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – SME/FME Niterói ou Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Apresentação e análise da Portaria Conjunta nº 04/2023-SME/FME- Niterói (NITERÓI,2023) que institui na Rede Municipal de Educação de Niterói as Diretrizes e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos.	http://www.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/do/2023/04_Abr/25.pdf Obs.: Analisar a legislação vigente do sistema de ensino.
Analisar e discutir os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos SME/FME- Niterói (NITERÓI,2023) e suas contribuições para Educação Inclusiva.	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/ Obs.: A Rede Municipal de Educação de Niterói não trabalha na perspectiva da BNCC, pois construiu o seu referencial curricular coletivamente.
Música no *Spotify*: Não vou me esconder Jenny Faria *feat* e Dj Cuco (FARIAS; CUCO, 2021)	https://open.spotify.com/album/3V2mCWOMdWz9xKfC8QFgps?si=eacqnET0T1SWP2m4oJetww
Clipe da música: Não vou me esconder Jenny Faria *feat* e Dj Cuco (FARIAS; CUCO, 2021)	https://youtu.be/Q_P5wWfPd1g
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK
Artigo: Educação especial na perspectiva inclusiva e a base nacional comum curricular: (des) entrelaçamentos políticos – Revista de Pesquisa e divulgação do Conhecimento (OLIVEIRA; MUSSI; CRUZ, 2022)	http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113080
Concepção e Humanização do Currículo: A Abordagem Docente na Educação Especial – Boletim Conjuntura- BOCA (TASSA; CRUZ; CABRAL,2022)	https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606
Base Nacional Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)	http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc Obs.: Analisar a legislação vigente do sistema de ensino.
ENCONTRO: 5º JUNHO	TEMA: Acessibilidade: contribuições da Tecnologia Assistiva (TA) na Educação Especial Inclusiva
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Pergunta para os participantes: O que é acessibilidade? Transmissão do vídeo: Semana de Conscientização sobre Acessibilidade Digital | 1 (NTT DATA BRASIL,2023)	https://youtu.be/brsRXRjHOj8
Palestra sobre Tecnologia Assistiva – Canal: GT EaDEEs (LOURENÇO, 2017)	https://www.youtube.com/live/XxcpAGQ9nF4?feature=share
Apresentação estudo de caso elencado pelos participantes da formação continuada, dos estudantes público da educação especial, com a apresentação do material de TA produzidos para atender as demandas. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II).	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes

Episódio de *Podcast*: "Acessibilidade" - Central PCD (BATISTA, 2020)	https://open.spotify.com/episode/7M68ieOkBiQ0DKcoITbXNT?si=1UW33sM2QNi2CXFApsjNBQ
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK / OBSERVAÇÃO
Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais (SALTON; DALL; TURCATTI, 2017)	http://sites.riogrande.ifrs.edu.br/arquivos/1486518/manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais.pdf
Filme: "Nosso Jeito de Ser" – Indicação: Produções com protagonismo pcd para assistir no prime vídeo! Canal: Prime Vídeo Brasil *Feat* (BARON,2022)	https://youtu.be/d01GmSuYQnc
Artigo Científico: Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências – Revista Educação Especial (CONTE; HABOWSKI,2022)	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978025
ENCONTRO: 6º JULHO	TEMA: O planejamento Educacional Individualizado (PEI)
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Transmissão do vídeo: A elaboração do Plano Educacional Individualizado-Canal: Projeto TEA UFRA (ALVES,2021)	https://youtu.be/aoqKfXW47Bg
Apresentação, análise e discursão de algumas sugestões de PEI utilizados pelos docentes com os estudantes público da educação especial. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II)	A sugestão é a compartilhar o PEI a partir dos estudos de casos, elencados no encontro anterior
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK / OBSERVAÇÃO
Pesquisar sugestão de PEI no Guia orientador: intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais (BRAGA, PRADO, 2022)	https://wakeditora.com.br/produto/guia-orientador-intervencoes-pedagogicas-e-organizacao-do-atendimento-educacional-especializado-em-salas-de-recursos-multifuncionais/
Artigo Científico: Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado – Revista Educação Especial (SILVA; CAMARGO, 2021)	https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836050/313165836050.pdf
MÓDULO III	
ENCONTRO: 7º AGOSTO	TEMA: As ferramentas digitais na elaboração dos registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial: Possibilidades na plataforma web colaborativa e no processo avaliativo para aprendizagem
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Como usar portfólio/webfólio como ferramenta avaliativa e criativa de aprendizagem? - Canal: Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP (AMBRÓSIO, 2021)	https://www.youtube.com/live/EDCIq4uAWwc?feature=share
Apresentação do livro digital: Ferramentas digitais para construção de Webfólio (PRAXEDES et al., 2021)	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602341
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK / OBSERVAÇÃO
Artigo Científico: Inclusão Digital e Acessibilidade: Desafios da Educação Contemporânea (PLETSCH; OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020)	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573/33305

ENCONTRO: 8º SETEMBRO	TEMA: Avaliação para aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Transmissão do vídeo: Jussara Hoffmann em Avaliação: caminhos para a aprendizagem Vídeo 01 – Canal Jussara Hoffmann (HOFFMAN, 2015)	https://youtu.be/ln7pcf1Th3M
Apresentação Estudo de caso do processo avaliativo para aprendizagem, sinalizado pelos docentes, dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, definido previamente. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II)	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes
Transmissão do vídeo: "Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos" – Canal Lúmina, UFRGS (LÚMINA UFRGS,2019)	https://youtu.be/vdF5UgfwWzk
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK / OBSERVAÇÃO
Livro: Diversidade e inclusão: o que a teoria histórico-cultural tem a contribuir? (ABREU; PAOLI; MIRANDA; LIMA ,2022)	https://www.amazon.com.br/Diversidade-inclus%C3%A3o-teoria-hist%C3%B3rico-cultural-contribuir/dp/6525124530
Filme: "A História de Jan" Indicação: Produções com protagonismo PcD para assistir no prime vídeo! Canal: Prime Vídeo Brasil Feat (BARON,2022)	https://youtu.be/d01GmSuYQnc
Artigo Científico: Avaliação escolar na Educação Especial: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020) - (FREITAS et al. ,2021)	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16334
ENCONTRO: 9º OUTUBRO	TEMA: A documentação necessária para elaboração das diretrizes norteadoras do portfólio acessível com uso da plataforma web colaborativa
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Promover o compartilhamento das documentações (diário de bordo, relatórios pedagógicos, portfólios, PEI, fichas avaliativas e outros) que compõem os registros acadêmicos dos estudantes público da educação especial, na rede de ensino regular, no local de atuação dos participantes da formação continuada	Discussão, análise e reflexão da documentação necessária para elaboração das diretrizes norteadoras do portfólio acessível com uso da plataforma web colaborativa Obs.: Analisar a documentação vigente do sistema de ensino
Analisar a Portaria nº 087/2011 (NITERÓI,2011) - Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói: FME, 2011	https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf Obs.: Analisar a legislação vigente do sistema de ensino
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK / OBSERVAÇÃO
Pesquisar sugestões de documentação no Guia orientador: intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais (BRAGA; PRADO,2022)	https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf
Filme: "O Ritmo do Coração" – Indicação: Produções com protagonismo PcD para assistir no prime vídeo! Canal: Prime Vídeo Brasil Feat (BARON, 2022)	https://youtu.be/d01GmSuYQnc

MÓDULO IV	
ENCONTRO: 10º NOVEMBRO	TEMA: elaboração das Diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Construção coletiva das diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível. Criar Nuvem de Palavras utilizando o *Mentimeter*	https://www.mentimeter.com/pt-BR
Elaborar as Diretrizes norteadoras para construção do portfólio acessível	Elaborar coletivamente as diretrizes utilizando o *Google Docs* para o registrar e posteriormente, compartilhar o link com os docentes e demais participantes da formação continuada.
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK / OBSERVAÇÃO
Livro: Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor. Capítulo 5 "O processo de montagem do portfólio em dez passos" (SHORES; GRACE, 2001)	https://www.amazon.com.br/s?k=SHORES%2C+Elizabeth%3B+GRACE%2C+Cathy.+Portf%C3%B3lio%3A+um+guia+passo+a+passo+para+o+professor.+Tradu%C3%A7%C3%A3o+de+Ronaldo+Cataldo+Costa.+Porto+Alegre%3A+ArtMed%2C+2001&i=stripbooks&__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&ref=nb_sb_noss
Livro: Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2005)	https://www.travessa.com.br/portfolio-avaliacao-e-trabalho-pedagogico-8-ed-2004/artigo/6e9a0d32-3e67-4571-8080-bfdaf4ba25bf
ENCONTRO: 11º DEZEMBRO	TEMA: Compartilhamento docente dos portfólios acessíveis construindo a trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial: Formação continuada docente e a valorização do professor pesquisador.
ESTRATÉGIA	LINK / OBSERVAÇÃO
Transmissão do vídeo: "Professor pesquisador" Canal Prof.ª Waléria Cecílio (CECÍLIO,2021)	https://youtu.be/45D6NBEl8F4
Apresentação dos portfólios acessíveis construindo a trajetória acadêmica dos estudantes público da educação especial, elaborados nas unidades de ensino dos participantes da formação continuada. Elencar um por seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II)	Compartilhar as apresentações com os docentes e demais participantes
Avaliar coletivamente a Formação Continuada com a construção de um mapa mental	https://miro.com/pt/mapa-mental/
MATERIAL DE APOIO E/OU COMPLEMENTAR	LINK / OBSERVAÇÃO
Artigo Científico: A Prática Docente na Educação Inclusiva: Desafios para Além da Profissão (MENDES; ALMEIDA, 2022)	https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/717

Fonte: Autoral, 2023.

Espera-se que este guia contribua para a formação continuada docente, bem como para a formação continuada de demais profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, da rede regular de ensino, fomentando novos caminhos e possibilidades

para que estes atores sejam capazes de atender as demandas emergentes do contexto educacional na contemporaneidade.

5. Legislações/normativas

A seguir, algumas legislações/normativas que trazem contribuição com ações afirmativas de enfrentamento ao capacitismo, que podem ser acessadas posteriormente, e fornecem informações adicionais.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada na Assembleia Geral das Nações (ONU,1948)
- Constituição da República Federativa do Brasil- CRFB - (BRASIL, 1988);
- Lei nº 7853/1989 - Estabelece a Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1989);
- Declaração de Joimtien – Declaração Mundial sobre “Educação para Todos” (UNESCO, 1990);
- Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA - Lei nº. 8.069/90 (BRASIL, 1990);
- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994);
- Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- Plano Nacional de Educação- PNE / Lei nº. 13.005/14 - (BRASIL, 2014);
- Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)

É importante destacar, analisar e compreender como o Estado brasileiro, por meio dos textos legais, visa garantir no decorrer dos anos, o direito à educação dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, assim acreditando ser imprescindível o combate ao capacitismo, por meio da educação.

Salienta-se a importância da educação em articular práticas pedagógicas inclusivas que não fiquem restritas aos processos de ensino e aprendizagem, emergindo a necessidade em firmar um compromisso ético, filosófico e político, fomentando ações anticapacitistas que visem a garantia de direitos e o desenvolvimento biopsicossocial.

6. Não parando por aqui....

A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos nas instituições de ensino, necessita estar direcionada a eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação no processo educativo. Contudo, a diversidade, em si, não caracteriza uma educação inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidades, mas ela só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento e de participação entre os seus estudantes. Portanto, os atos normativos, as orientações, as práticas e as estratégias pedagógicas precisam estar juntos. A construção dos registros pedagógicos acadêmicos dos estudantes público da educação especial, reflete como as interlocuções podem favorecer ou obstaculizar a construção de uma escola inclusiva.

Os módulos do *Guia Norteador de Formação Continuada Docente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* foram organizados para oportunizar o planejamento inicial, que conduza às reflexões acerca das demandas atuais da educação inclusiva. Outrossim, permite que os módulos sejam alterados visando atender as diferentes necessidades e realidades.

A grande provocação é a urgência em fomentar políticas públicas nas instâncias municipais, estaduais e federais que ressignifiquem e lutem pela efetividade de uma educação inclusiva, conseguindo garantir o acesso, a permanência e a saída com a consolidação das aprendizagens, alicerceadas na equidade, na conscientização, valorização e respeito às diferenças, pluralidades e singularidades dos sujeitos, princípios norteadores dos direitos humanos e imprescindíveis na construção de uma cultura inclusiva.

7. Referências bibliográficas

ABREU, Fabrício Santos Dias de; PAOLI, Joanna de; MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de; LIMA, Maria do Socorro Martins (Org.). **Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** Curitiba: CRV, 2022.

ALVES, Charles. **A elaboração do Plano Educacional Individualizado**. YouTube, 27 de agosto de 2021. Disponível em: https://youtu.be/aoqKfXW47Bg Acesso em: 12 de maio de 2023.

AMBRÓSIO, Márcia. **Como usar portfólio/webfólio como ferramenta avaliativa e criativa de aprendizagem?** YouTube, 08 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/EDCIq4uAWwc?feature=share. Acesso em: 15 de maio de 2023.

ANDRADE, Sidney. **O que é deficiência** - Central PCD. Spotify, junho de 2021.Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5FIGvRVkaHsSSWYiy2v2hB?si=C_NM_BJEQFmS_j6CrDZrKw.Acesso em: 14 de maio de 2023.

BARON, Ivan. **Nosso Jeito de Ser**. Produções com Protagonismo PcD para Assistir no Prime Vídeo! Feat. YouTube, 26 de junho de 2022. Disponível em: https://youtu.be/d01GmSuYQnc. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BARON, Ivan. **A História de Jan**. Produções com Protagonismo PcD para Assistir no Prime Vídeo! Feat. YouTube, 26 de junho de 2022. Disponível em: https://youtu.be/d01GmSuYQnc. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BARON, Ivan. **O Ritmo do Coração**. Produções com Protagonismo PcD para Assistir no Prime Vídeo! Feat. YouTube, 26 de junho de 2022. Disponível em: https://youtu.be/d01GmSuYQnc. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BATISTA, Marina**. Acessibilidade**- Central PCD. Spotify, agosto de 2020. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/7M68ieOkBiQ0DKcoITbXNT?si=1UW33sM2QNi2CXFApsjNBQ. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRAGA, Glaura Cristina Oliveira; PRADO, Rosana. **Guia Orientador: Intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. Digitaliza Conteúdo, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm – Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 17 de maio de 2023.

CANAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO. **Visão histórica da Deficiência**. YouTube, 08 de outubro de 20218. Disponível em: https://youtu.be/LqeS6EV56LQ. Acesso em: 20 de abril de 2023.

CECÍLO, Waléria. **Professor Pesquisador**. YouTube, 25 agosto de 2021. Disponível em: https://youtu.be/45D6NBEl8F4. Acesso em: 08 de maio de 2023.

COLECHA FABRI, L. T.; EL TASSA, K. O. M. Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59–73, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6439667. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606. Acesso em: 11 jan. 2023.

CONTE, E., & HABOWSKI, AC (2022). Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especia**l, 3, 1-26. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X67410. Acesso em: 19 fev. 2023.

EPISÓDIO DE PODCAST. **Direitos garantidos às pessoas com deficiência – Pessoa com deficiência-PCD**. Spotify, outubro de 2021. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/1lFo59xdTHwhoCNFoatbQ1?si=lftIWL1RSbC4-YeuVibppA. Acesso em: 10 de maio de 2023.

FARIAS, Jenny. **Capacitismo**. Spotify, 07 de janeiro de 2022. Disponível em: https://open.spotify.com/album/3ygxn5Y20H6Ws0kOJKVaky?si=RdPQgM5uRh-2J4DLPnk0qw. Acesso em: 08 de maio de 2023.

FARIAS, Jenny. **Clique de animação da música Capacitismo**. YouTube, 24 de maio de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cz00UqGK1m4. Acesso em: 05 de maio de 2023.

FARIAS, Jenny; CUCO, Dj. **Não vou me esconder**. YouTube, 20 de dezembro de 2021. Disponível em: https://youtu.be/Q_P5wWfPd1g. Acesso em: 05 de maio de 2023.

FARIAS, Jenny; CUCO, Dj. **Não vou me esconder**. Spotify, 22 de março de 2021.Disponível em: https://open.spotify.com/album/3V2mCWOMdWz9xKfC8QFgps?si=eacqnET0T1SWP2m4oJetww. Acesso em: 01 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, T. N.; ARAÚJO, N. F. M.; SOUSA, D. L. S.; MEDEIROS, A. M.; ARAÚJO JÚNIOR, M. A.; SILVA, I. R.; ARAÚJO, T. W. G.; SILVA, R. S. School Evaluation in Special Education: A Mapping in the Brazilian Journal of Special Education in the Period of (2006-2020). **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e59310616334, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.16334. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16334. Acesso em: 19 jun. 2023.

HOFFMAN, Jussara. **Jussara Hoffmann em Avaliação: caminhos para a aprendizagem**. Vídeo 01. YouTube, 29 abr. 2015. Disponível em: https://youtu.be/ln7pcf1Th3M. Acesso em: 02 de maio de 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Orientação de Acolhimento para Professores**. Disponível em: Orientações-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2022. Desenvolvimento Integral de Professores. Nota técnica, 2019.

KNISLEY, Emily. **Movimento Down: Bem-vindo à Holanda. Brasil: Movimento de Ação e Inovação Social**, 20 jun. 2023. Disponível em: https://www.movimentodown.org.br/2013/07/bem-vindo-a-holanda/. Acesso em: 20 jun. 2023.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Palestra sobre Tecnologia Assistiva**. YouTube, 04 de abril de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/live/XxcpAGQ9nF4?feature=share. Acesso em: 03 de maio de 2023.

LÚMINA UFRGS. **Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos – Deficiência Intelectual (Libras e audiodescrição)**. YouTube, 13 de set. 2019. Disponível em: https://youtu.be/vdF5UgfwWzk. Acesso em: 07 de maio de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa. **Acolhimento de alunos com deficiência deve ser pensado caso a caso, avalia especialista** – Instituto Claro. YouTube,12 de dezembro de 2018. Disponível em: https://youtu.be/uyZE7sXZ4LU. Acesso em: 07 de maio de 2023.

MENDES, C.S.; ALMEIDA, A.R.G. **A Prática Docente na Educação Inclusiva: Desafios para Além da Profissão**. Pleiade, 16(34): 91-95, jan. mar., 2022 DOI: 10.32915/pleiade.v16i34.717.

MOTTA, Lívia. **Vídeo Porco Espinho com Audiodescrição**. YouTube,12 dezembro de 2018. Disponível em: https://youtu.be/yYZOJ-Rn9hU.Acesso em: 15 maio de 2023.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria 087/2011. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói**. Niterói: FME, 2011. Publicada em A Tribuna, em 12/02/2011b. Disponível em: https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

NITERÓI. Secretaria de Municipal Educação (SME) e Fundação Municipal de Educação (FME). Portaria Conjunta nº 04/2023-SME/FME-Rede Municipal de Educação de Niterói, Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/wpcontent/uploads/do/2023/04_Abr/25.pdf. Acesso em: 17 maio de 2023.

NITERÓI. Secretaria de Municipal Educação (SME) e Fundação Municipal de Educação (FME). **Referencial Curricular,2023. Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos SME/FME- Niterói**. Disponível em: https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/ Acesso em: 19 de junho de 2023.

NTT DATA BRASIL. **Semana de Conscientização sobre Acessibilidade Digital** | 1. YouTube, 16 de maio de 2023.Disponível em: https://youtu.be/brsRXRjHOj8. Acesso em: 17 maio de 2023.

OLIVEIRA, K. S., MUSSI, R. F. F., & CRUZ, E. P. (2022). Special education from the inclusive perspective and the common curricular national base: political interlinations. **Journal of Research and Knowledge Spreading**,3(1), e13080.Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113080 Acesso em: 10 fev. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 17 nov. 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, 1994.

PICANÇO, Mônica. **Desafios para construção de um plano municipal de educação.** *In*: NITERÓI. FME. Niterói pensando a educação dos pequenos: subsídios para o plano municipal. Cadernos 2. Niterói, setembro de 2003.

PLETSCH, Marcia Denise; PITANGA DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa; COLACIQUE, Rachel Capucho. Apresentação - Inclusão Digital e Acessibilidade: Desafios da Educação Contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 13-23, abr. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573/33305. Acesso em: 01 abr. 2023.

PRAXEDES, Silva Josélia; ARAÚJO, Moreno; QUEIROZ, Maria Lourena; ONOFRE, da Silva Ozeneide; WAGNER da Purificação Oliveira Ricardo. **Ferramentas digitais para construção**

de Webfólio. 2021. Rio Grande do Norte. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602341. Acesso em: 06 de maio de 2023.

ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1-16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961. Acesso em: 15 maio 2023.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNON, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitai**s. Bento Gonçalves, RS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017.Disponível em: http://sites.riogrande.ifrs.edu.br/arquivos/1486518/manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais.pdf Acesso em: 11 de maio de 2013.

SANTOS, Ana Cristina de Mendonça, CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho, SANTOS, Júlio Cesar Gomes. Educação e Humanidades: Reconectando Afetos. **Revista Elite** -Ano 4, nº 04, jan. /dez-2022.Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/15893/10546. Acesso em: 09 mai. 2023.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS et al. **Novos comentários à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília/DF. 2014. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf. Acesso em: 17 mai. 2023.

SECUNDINO, FKM; SANTOS, JOL dos. A educação especial no Brasil: uma abordagem histórico-bibliográfica. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5582. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e49/1–23, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509. Acesso em: 5 mar. 2023.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o profes**sor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **O papel da escola, do professor e da educação inclusiva** – Canal USC Play. YouTube, 04 de maio de 2017.Disponível em: https://youtu.be/sFU02gs-MWk. Acesso em: 07 de maio de 2023.

TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. C.; CABRAL, J. J. Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 100-115, 2023. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1280. Acesso em: 20 jun. 2023.

TORQUES, Ricardo. Estatuto da Pessoa dom Deficiência Esquematizado. **Estratégia Concursos**, 16 de junho de 2019. Disponível em: https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2019/06/18130323/Estatuto-da-Pessoa-com-Defici%C3%AAncia-Esquematizado-vp.pdf. Acesso em: 04 de maio de 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus,2004.

Agradecimentos

A Deus, por proteger, amparar e iluminar toda a minha trajetória, fortalecendo a minha fé, e por permitir que eu continue acreditando nos infinitos caminhos e possibilidades da vida.

Aos meus pais, José Reinaldo e Jane pela vida, pela formação do meu caráter e valores que me constituem como um ser humano humanizado.

Aos meus amores, minha filha Maria Alice e Alexandre Braga, pelo incentivo e por compreender minhas ausências em momentos tão importantes de nossas vidas, mas que foram fundamentais na concretização deste trabalho.

Agradeço também aos docentes do mestrado, em especial, o professor/orientador Alessandro Jatobá pela acolhida, aprendizado e vivências nas aulas.

À minha coorientadora Rosa Lidice de Moraes Valim, gratidão pela orientação acadêmica inestimável, partilha de tantos saberes, pelo carinho, amizade, ética, dignidade, compromisso, pelo exemplo de ser humano humanizado e por não desistir da minha pessoa nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do mestrado e em especial ao grupo de trabalho Lavanderia (Ana Cristina Santos, Ágada Meliante, Lucilane Pantoja, Marcely Dantas e Nayara Alves) por tantos momentos de aprendizado, vivências, reflexões, discussões, compartilhamento de experiências e encontros de muitas risadas até tarde da noite.

A todos os colegas de trabalho, aos docentes, profissionais das unidades de ensino, aos estudantes e seus familiares que de maneira direta e/ou indiretamente participaram da pesquisa, agradeço pela confiança, disponibilidade, trocas de experiências valiosas, pelo incentivo na minha constituição como professora/pesquisadora e permanência no mundo acadêmico.

Enfim, gratidão a todos que contribuíram para ressignificar a minha prática pedagógica, na construção de uma educação inclusiva equânime e de qualidade.

Autores

MÁRCIA JOSIANE VAZ DE SOUSA



Email: marciajosianesousa@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4853-1153

CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/7729961591074696

Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Carioca (MPNTDE/UNICARIOCA), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Plinio Leite (UNIPLI) e em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCMA-RJ) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuou como Coordenadora de Polo na Coordenação de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME) / Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Atualmente, atua na Oficina de Tecnologia Assistiva na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Formação Docente, avaliação de estudantes com deficiência, produção de recursos de Tecnologia Assistiva e com extensa experiência na área de Educação pública e privada.

ALESSANDRO JATOBÁ



Email: ajatoba@unicarioca.edu.br

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7059-654

CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/2934410218090137

Pós-doutorado no Instituto de Engenharia Nuclear, Doutor em Engenharia de Produção pela COPPE; Co-chair do Comitê de Resiliência da International Ergonomics Association (IEA). Nos últimos dez anos tem conduzido pesquisas em Saúde Pública, com foco na resiliência dos sistemas de saúde, arranjos de governança, gestão de serviços e dinâmica social da saúde a partir de uma perspectiva de sistemas globais. Atua como pesquisador e professor na Fundação Oswaldo Cruz. Atualmente coordena o ResiliSUS - Laboratório de Tecnologias para a Resiliência dos Serviços no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

ROSA LIDICE DE MORAES VALIM



E-mail: rvalim@unicarioca.edu.br

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7190-3635

CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/4844916751349906

Doutora em Psicossociologia (EICOS/UFRJ), Mestre em Design e Sociedade (PUC-Rio) e Bacharel em Comunicação Social (PUC-Rio), com extensão em Empreendedorismo (PUC-Rio). Professora do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca (MPNTDE). Pesquisadora associada do Laboratório de Práticas Inclusivas e do GT/DGP/CNPq de Tecnologias sociais para popularização da ciência. Editora de seção de ensaios da revista acadêmica RECITE.