

É possível uma prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais, com estudantes com deficiência intelectual?

Is an inclusive pedagogical practice possible in the first years, with students with intellectual disabilities?

Recebido: 04/06/2022 | Revisado: 01/09/2022 | Aceitado: 01/09/2022 | Publicado: 04/04/2023

Flaviane Oliveira Scheffel¹

Universidade Feevale, Brasil.

flavi.scheffel@gmail.com

Eliana Perez Gonçalves de Moura²

<https://orcid.org/0000-0001-7106-0770>

Universidade Feevale, Brasil.

elianapgmoura@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino – RME de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa foi conhecer a prática pedagógica dos/as professores/as que tiveram estudantes com deficiência intelectual (DI) nas suas salas de aulas regulares, no ano de 2021. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis (06) professoras, abordando os seguintes temas: as expectativas, os limites, os desafios e as possibilidades encontradas em suas práticas para com esse público. O corpus de análise foi organizado e sistematizado em torno de categorias gerais de natureza temática definidas pelo critério de semelhança de significado semântico e lógico. Os resultados revelam que todas as professoras acolhem muito bem os estudantes, mas que enfrentam desafios em relação à formação específica para a educação inclusiva, a falta do profissional de apoio e a inexistência, em alguns casos, de laudo médico. Como facilitador deste trabalho, é apontada a parceria com a/o professor/a de AEE e a experiência em sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão; Prática Pedagógica; Deficiência Intelectual; Aprendizagem.

Abstract

This article presents the results of a research carried out with teachers from the early years of the Municipal Education Network - RME of a city in the metropolitan region of Porto Alegre/Rio Grande do Sul. The objective of the research was to know the pedagogical practice of teachers who had students with intellectual disabilities (ID) in their regular classrooms, in the year 2021. In this sense, semi-structured interviews were carried out with six (06) teachers, addressing the following topics: expectations, limits, challenges and possibilities found in their practices with this audience. The corpus of analysis was organized and systematized around general categories of a thematic nature defined by the criterion of similarity of semantic and logical meaning. The results reveal that all teachers' welcoming students very well, but that they face challenges in relation to specific training for inclusive education, the lack of professional support and the lack, in some cases, of a medical report. As a facilitator of this work, the partnership with the Specialized Educational Service teacher and the experience in the classroom are pointed out.

Keywords: Inclusion; Pedagogical Practice; Intellectual Disability; Learning.

1. Introdução

O processo histórico da educação especial no Brasil, oficialmente, iniciou-se no século XIX, através dos serviços selecionados e dedicados às pessoas que eram vistas como “não normais”, a partir de

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

experiências norte-americanas e europeias, chegadas ao Brasil inspiraram alguns brasileiros que se dedicaram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação, e demorou um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser um dos componentes de nosso sistema educacional. Segundo Mantoan (2015), de fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”.

A autora afirma que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: o período de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado, momento em que foram fundadas importantes instituições que atendiam algumas deficiências específicas. O segundo momento é o de 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional e a criação das “campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. O terceiro período é o de 1993 em diante – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. A partir do decreto assinado em 30 de setembro de 2020, vivemos o quarto período dessa história, que chamarei de retrocesso à segregação ou até mesmo à exclusão, pois através de falas institucionais, propostas de políticas e ações, o governo atual não tem demonstrado o desejo de investimento na educação inclusiva.

Em 2019, o Decreto Nº 9.465 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. A extinção da Secadi e criação da Semesp indicam que novas mudanças no campo da educação especial aconteceriam. Ao dividir a ‘nova secretaria’ em ‘pastas fragmentadas’, inicia um processo de segregação.

Logo em seguida, em setembro de 2020, o Decreto Nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, reforça os sistemas de ensino e a garantia do atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e aqueles com altas habilidades ou superdotação, porém favorece o apoio às escolas de educação especial, dando essa opção às famílias, em detrimento à inclusão na escola regular, retornando uma ideia de segregação. Movimentos sociais fizeram críticas à nova política, denunciando um retrocesso na educação brasileira. As críticas denunciam o modo unilateral e pouco democrático pelo qual o Decreto foi estabelecido, sem que organizações e entidades da Sociedade civil fossem ouvidas, rompendo com a máxima de um sistema democrático que prima pelo diálogo e a participação de todos os envolvidos. Como afirma Schwartzman (2003, p. 9),

[...] os problemas do Brasil de hoje não são mais [...] os do poder absoluto do estamento burocrático, mas

sim, em boa parte pelo menos, decorrentes da incapacidade de o Estado exercer o poder que lhe é delegado, democraticamente, para governar em benefício de todos.

Com efeito, vivemos tempos de grande retrocesso na educação, como diz Mantoan (2020, p. 2), que afirma que o decreto pretende ofuscar ou suprimir “os ganhos obtidos pelos alunos que, em razão da inclusão escolar, puderam seguir trajetórias de vida jamais imaginadas”.

Ainda que no início de 2021 o decreto tenha sido revogado, a fragilidade em relação à educação inclusiva continua ensejando cada vez mais debates e estudos que se ocupem desse tema, considerando a relevância da educação inclusiva como fator de promoção de inclusão social.

A polêmica (e o receio de retrocesso) da legislação sobre educação inclusiva continua, mas, mesmo sob essa tensão, a escola continua sendo o lugar onde a inclusão se efetiva ou não. Nesse sentido, além da preocupação com a legislação que ampara e financia práticas inclusivas, cabe a reflexão acerca do acolhimento e do aprimoramento de um fazer pedagógico diferenciado voltado aos estudantes com deficiências e transtornos. Entendemos que aprimorar, cada vez mais, a prática pedagógica, sob a ótica de um trabalho inclusivo é urgente, relevante e de grande valor.

Sabe-se que a maior parte dos estudantes com deficiência, matriculados nas escolas brasileiras, são classificados como deficientes intelectuais – DI. Atualmente, um número elevado de pessoas no mundo é classificado com essa deficiência, tornando-se um alerta para a Saúde Pública e para a Academia. Palha (2015, p. 5) sinaliza esse dado como uma epidemia mundial:

A DI afeta, aproximadamente, 1% da população (a taxa de prevalência da DI está estimada entre 0,4 a 1,4%). É um importante problema de Saúde Pública, não só pela sua elevada prevalência, mas, sobretudo, pela extensa necessidade de suporte. Parece ser mais frequente no sexo masculino, embora não haja uma boa concordância entre todas as casuísticas publicadas. Parece ser mais prevalente em famílias de mais baixos rendimentos, em zonas rurais e em países mais pobres.

Normalmente, ao entrar na escola, a criança que, comparada às demais, começa a sinalizar uma grande diferença no seu desenvolvimento, principalmente no que se refere ao domínio cognitivo e à linguagem, ingressa em um processo de investigação, muitas vezes, de cunho neurológico. Trata-se um processo que tende a ser longo, exaustivo e, muitas vezes, acaba conduzindo a criança a uma incômoda e excludente posição.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de dissertação de Mestrado com o objetivo de investigar os limites, as possibilidades e os desafios das práticas pedagógicas de professores de estudantes com Deficiência Intelectual. O estudo foi desenvolvido junto a professores dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, de escolas públicas de um município de, aproximadamente, 259 mil habitantes, localizado na região metropolitana de Porto Alegre/RS. A Rede Municipal de Ensino – RME é composta por 90 escolas, atendendo 24 mil estudantes, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

O presente artigo é um recorte da pesquisa acima mencionada e apresenta os resultados obtidos por meio da realização de uma entrevista semiestruturada, com professoras que, em 2021, receberam em suas salas de aula regulares, estudantes com Deficiência Intelectual – DI. A realização das entrevistas visou:

- I. Descrever a prática pedagógica dos/as professores/as voltada aos estudantes com Deficiência Intelectual;
- II. Levantar/listar as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as ao trabalhar com estudantes com Deficiência Intelectual, especialmente, emergidas a partir da pandemia da Covid-19;
- III. Problematizar as expectativas dos/as professores/as em relação ao desempenho dos/as estudantes com Deficiência Intelectual;
- IV. Conhecer a concepção de currículo “adaptado/acessível” para estudantes com Deficiência Intelectual dos/as professores/as; e, finalmente,
- V. Conhecer os desafios de trabalhar com estudantes com Deficiência Intelectual, antes e depois da pandemia da Covid-19, apontados pelos/as professores/as.

2. Método

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo e transversal com a aprovação do Comitê de Ética (nº CAEE 53470421.0.0000.5348), no qual foram entrevistadas seis (06) professoras dos anos iniciais, que tiveram em suas salas de aula regulares, no ano de 2021, estudantes com deficiência intelectual apontados no Censo Escolar de 2020. As seis primeiras professoras³ que responderam ao questionário *on-line* foram convidadas a participar da entrevista presencialmente.

As professoras participantes foram abordadas por meio de um *e-mail*, no qual foi apresentada a proposta do estudo e o convite para a realização das entrevistas. Após retorno positivo de cada uma das participantes, as entrevistas foram marcadas e conduzidas em diferentes locais, de acordo com suas escolhas e conveniências. As entrevistas foram presenciais, realizadas individualmente, seguindo um roteiro semiestruturado, gravadas e transcritas na íntegra.

As participantes da pesquisa são professoras concursadas há mais de três anos, sendo que três atuam nos anos iniciais há apenas 3 anos e as outras três há mais de 15 anos. As seis participantes têm formação em nível de graduação, sendo quatro pedagogas, uma licenciada em Letras e uma licenciada em História.

³ A pesquisa inicia com um formulário *on-line*, que foi respondido por 35 professores/as da RME, que tiveram estudantes com DI nos anos iniciais do ensino fundamental em 2021. A primeira fase da pesquisa foi apresentada e detalhada no artigo intitulado: “A prática pedagógica dos/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental com os estudantes com deficiência intelectual”. As seis primeiras professoras, que responderam ao formulário, foram entrevistadas, participando da segunda fase da pesquisa.

Quatro participantes têm curso de pós-graduação em nível de especialização e duas ainda estão cursando uma especialização. As seis entrevistadas trabalham 40 horas no mesmo município. A faixa etária das entrevistadas é de 35 anos até 45 anos.

A fim de apreender do sentido que as professoras constroem sobre os limites, desafios e possibilidades de suas práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com DI, em sala de aula, tomamos como base as seguintes questões:

- I) Contexto do trabalho com alunos com Deficiência Intelectual;
- II) A prática pedagógica com alunos com Deficiência Intelectual;
- III) Os desafios/dificuldades e necessidades enfrentadas para efetivar a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual;
- IV) Expectativas dos/as professores/as ao trabalhar com estudantes com Deficiência Intelectual, especialmente, emergidas a partir da pandemia da Covid-19.

Além disso, a entrevista ofereceu aos/às professores/as um espaço de fala e escuta para expressão de sentimentos, argumentos, opiniões etc.

O corpus de análise foi organizado em mapas de associação de ideias (Spink, Lima, 1999) com o intuito de dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo.

No âmbito deste estudo, a construção do mapa foi iniciada pela definição de categorias gerais, de natureza temática que refletiram, sobretudo, acerca dos objetivos da pesquisa. Além disso, os temas foram categorizados pelo critério de semelhança de significado semântico e lógico.

3. Resultados e Discussão

O presente estudo foi desenvolvido tomando como base teórica o modelo social da deficiência. Trata-se de um modelo analítico que se opõe à perspectiva de corpo e mente perfeita que entende que qualquer desvio (deficiência) se aproxima da monstruosidade. Com efeito, ao longo da história, a classificação das deficiências e a visão de doença acompanham a sociedade. Corbin, Courtine e Vigarello (2001, p. 289) dizem que:

[...] cada monstro é concebido como manifestação de um tipo de monstro, reconhecível pela sua estrutura o acéfalo, o ciclope humano se caracteriza por traços de organização que permitem aproximá-lo de outros monstros da espécie, apresentando desvio do semelhante humano.

O pressuposto do corpo humano perfeito, implica uma compreensão da pessoa com Deficiência Intelectual – DI, como um problema social, uma vez que um sujeito que não corresponde às expectativas

em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor, será conduzido à exclusão social. Com efeito, “a questão é que a atribuição de limitações à atividade e à participação social ao corpo dito deficiente, tende a naturalizar poderosamente o vínculo à inferioridade e à experiência da exclusão social” (Martins, 2017, p. 18).

Geralmente, quando a criança entra na escola torna-se quase inevitável ser comparada às demais. Nesse momento, se começa a sinalizar uma grande diferença no seu desenvolvimento, principalmente, no domínio cognitivo e na linguagem, será encaminhada à um processo de investigação da deficiência, muitas vezes de cunho neurológico.

No caso da RME, referência empírica da pesquisa, o Censo Escolar realizado em 2020, apontou que 55,45% dos estudantes com deficiência matriculados, são classificados como deficientes intelectuais. Esse dado tão expressivo demonstra que um dos maiores desafios para a rede de ensino é desenvolver uma prática pedagógica voltada para esses estudantes, que garanta o direito de aprendizagem.

O direito à aprendizagem está reconhecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. No documento fica evidenciado que a escola precisa reavaliar suas propostas metodológicas, posto que a qualidade da educação está vinculada à eficácia da aprendizagem dos estudantes e que essa está intimamente ligada ao direito de cidadania. Com efeito, não basta a criança ingressar e permanecer na escola, é preciso permanecer e aprender, portanto, é preciso investimentos em educação de qualidade, com o intuito de romper o ciclo de inclusão excludente que atinge os/as estudantes com DI.

Para tanto, dentre outros tantos elementos envolvidos, impõe-se desde 2002, pela Resolução do CNE, nº 01/2002, que todos os cursos de graduação em licenciatura e Psicologia ofereçam disciplinas que tratam da educação inclusiva. Desde lá, já foram aprovadas outras portarias ministeriais que abordam a mesma temática. Também a legislação traz a necessidade de investimento na formação continuada dos professores, visando uma aprendizagem de qualidade para todos os brasileiros. Mesmo que a legislação aponte como necessário a formação específica para se efetivar a inclusão escolar, ainda hoje se percebe fragilidades no fazer em sala de aula, que ora inclui, ora exclui, nem sempre proporcionando aos estudantes com DI uma aprendizagem significativa.

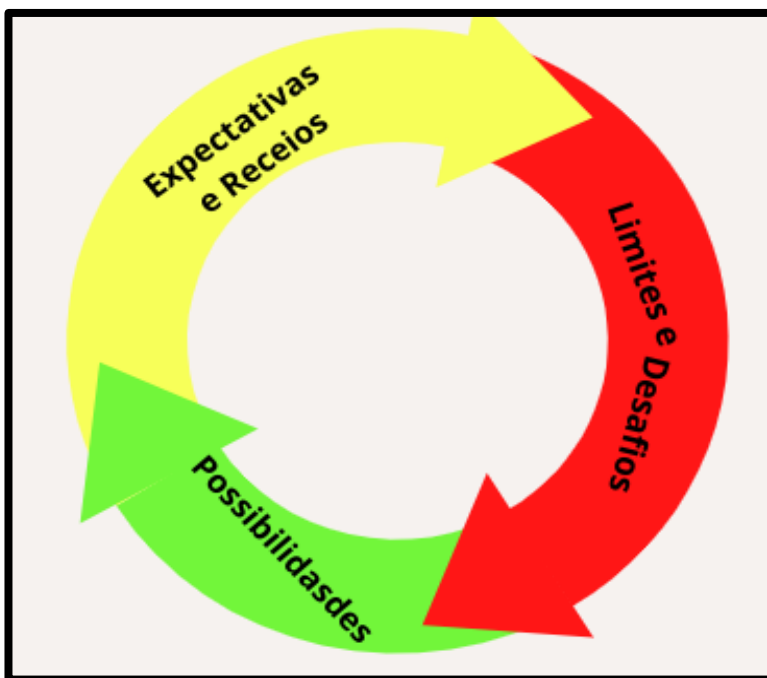
Entendemos que as dificuldades, os limites e os desafios que “perturbam” uma prática pedagógica inclusiva resultam do modo pelo qual os professores atribuem sentidos a essa tarefa. De acordo com Nóvoa (2001, p. 2), a cada dia os desafios aumentam para os profissionais da educação.

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado.

No caso específico dos/as professores/as que trabalham com estudantes com deficiência intelectual, espera-se que suas práticas pedagógicas respeitem as limitações de cada um, adaptando o currículo às suas necessidades, para então promover aprendizagem e autonomia. Somada às demais expectativas e demandas que tradicionalmente recaem sobre a prática pedagógica desses/as professores/as, esse aspecto demonstra a complexidade que se impõe à sua tarefa. São aspectos que se interpenetram e se retroalimentam, configurando um ciclo de expectativas, limites e desafios, mas também, de possibilidades, conforme sintetizado na Figura 1.

Figura 1

Expectativas e Receios; Limites e Desafios; Possibilidades



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Desse modo, além de buscar conhecer suas expectativas, a análise voltou-se para a apreensão do sentido que as professoras constroem sobre os limites, desafios e possibilidades das práticas pedagógicas que desenvolvem, em sala de aula, junto aos estudantes com DI. Para melhor apresentação dos resultados, neste artigo, organizamos três seções, a saber: expectativas/receios; limites e desafios; possibilidades.

3.1 Expectativas e Receios

Iniciamos a conversa com as professoras participantes do estudo⁴, questionando suas expectativas, no início do ano letivo de 2021, quando receberam em suas turmas os estudantes com DI. As professoras demonstraram disponibilidade em receber esses estudantes, porém, expressaram um pouco de receio por não terem certeza sobre o que fazer. Os excertos que seguem ilustram os sentimentos referidos pelas professoras.

Confesso que num primeiro momento, eu me senti, assim, com medo. E agora? Como eu vou trabalhar com o G? Não sei se ele me compreende? Ele não se expressa bem oralmente? (E3)

Me assustei quando vi que seria professora de uma criança com tantas dificuldades. Dá aquele receio de saber como ela é. Eu não sabia como era a aprendizagem dele, nem o comportamento. (E2)

O medo e as incertezas fazem parte da prática pedagógica uma vez que, se considerarmos as singularidades de cada sujeito, não poderemos contar com uma receita sobre como ocorrerá o processo de aprendizagem de cada estudante. Considerando a concepção Vygotskyana, o desenvolvimento humano acontece primeiro em âmbito social e coletivo, onde cada um vai se apropriando de diferentes formas de viver, pensar e agir. Bordin e Scheid (2019, p. 94) dizem que “as ideias historicamente construídas acerca da pessoa com deficiência derivam das construções sociais em que se confere às diferenças, significados de ordem social, afetiva e intelectual”.

Sendo assim, os preconceitos acerca dos estudantes com DI, na escola, resultam de relações sociais mais amplas. Freitas e Monteiro (2016, p. 34) asseveram que “o impacto causado ante o aluno com deficiência gera angústia e dúvidas sobre como ensinar, revelando a necessidade de criar-se um espaço para que os professores possam pensar coletivamente e transformar suas ações no trabalho”.

As participantes da pesquisa também mencionaram a sua preocupação em adotar a melhor abordagem com cada um a fim de criar laços afetivos com seus alunos.

Quando recebi a turma, já me foi contado como a criança é. Dá um medinho? Dá! A gente tem que pensar que é uma criança que vai precisar de ajuda para consolidar as aprendizagens. Claro que dá insegurança, mas a gente tem que fazer um esforço. Num primeiro momento tu conversa com o professor do ano anterior, troca figurinha, troca evoluções que eles tiveram nesse processo. Depois, tu como professora, age de determinada forma, sabendo que cada uma tem o seu jeito. Daí tu vai fazendo testagem. Deu certo? Não deu certo? Daí tu vai indo gradativamente analisando as possibilidades que tu consegue, ou tu vai avançando, ou de repente, tem que puxar o freio de mão, por que de repente aconteceu alguma coisa e daí a gente tem que retomar. O importante é que a criança confie em ti. (E5)

Eu tinha medo de não dar conta. Com ele meu planejamento é totalmente diferente, mas eu percebi que ele adquiriu confiança em mim. Criamos um laço bem afetivo. Sempre me preocupei com o jeito de falar e lidar com ele, para que ele adquirisse confiança. (E2)

⁴ As professoras participantes do estudo serão identificadas como: Entrevistada 1 - E1; Entrevistada 2 - E2, Entrevistada 3 - E3; Entrevistada 4 - E4; Entrevistada 5- E5; Entrevistada 6 - E6.

As falas dessas professoras ilustram e corroboram os argumentos de Bordin e Scheid (2019, p. 122), em relação a um aspecto que favorece a aprendizagem de estudantes com deficiência: “manter a amorosidade, o encantamento pela educação e desenvolver a capacidade de olhar para o aluno e perceber o que ele sente, do que ele, de fato, necessita, um olhar que confia, conecta e corresponsabiliza aluno e professor pela aprendizagem”.

O acolhimento às diferenças é o princípio da inclusão na escola. “Entre as muitas respostas à inclusão, as palavras aceitar, acolher e respeitar são a essência ao se referir à questão da diferença na escola” (Kaufman, 2016, p. 117). Contudo, a autora também acrescenta o cuidado necessário nesse jogo de palavras, pois é necessário aceitar, acolher e respeitar a diferença do outro, mas também urgente saber que todos fazem parte desse jogo, pois o/a professor/a é diferente e que todos os partícipes estão os envolvidos e fazem parte do processo de inclusão, uma vez que todos são diferentes. “A diferença é inerente à vida, é condição da vida. Logo, não nos cabe aceitar ou respeitar, ela está em nós e é prerrogativa da existência” (Kaufman, 2016, p. 118).

Para não correr o risco de somente ser sensibilizado e apenas ter um olhar de solidariedade a partir da chegada do estudante com diagnóstico, é importante pensar na adaptação curricular. Xavier (2018, p. 47) entende que a adaptação curricular visa:

[...] buscar garantir o acesso ao currículo escolar para as pessoas com deficiência, sem causar nenhum prejuízo em relação a sua interação com seus pares e ao acesso ao conhecimento. São ações realizadas a fim de garantir igualdade nas oportunidades escolares.

Outro tópico abordado nas entrevistas foi o período de afastamento, especialmente, no início do ano letivo de 2021, período em que estivemos afastados, em teletrabalho, um momento crítico em relação à pandemia do COVID-19. Dentre tantas dificuldades, ressalta-se o contato com a maioria dos estudantes o qual foi bastante delicado, pelo escasso acesso das famílias às tecnologias. Nesse contexto, muitas famílias nem sempre atendiam os/as professores/a, por não possuírem aparelho celular, nem computador. A entrevistada E6 relata que “só consegui acesso à família, no final de março. Eles não me atendiam antes. Daí comecei a conversar com G, por videochamada, à noite, quando o pai chegava do trabalho”.

A fala dessa professora ilustra a situação que a maioria dos/as professores/as viveram no período de atendimento remoto, pois na casa de grande parte dos estudantes havia somente um aparelho de telefone. Em geral, o aparelho era utilizado pelo familiar durante o dia, o que inviabiliza o seu uso por parte do/a estudante para acessar e acompanhar as aulas. Para a entrevistada E4: “Quando a família tinha telefone, não tinha internet, ou o sinal era muito ruim. Foi complicado conversar e ver a criança. Falei pouco com o M. A família vinha e pegava as atividades impressas na escola”.

Com efeito, as dificuldades enfrentadas nesse período foram muitas e diversas. O retorno no modo híbrido aconteceu em maio, porém as dificuldades e o não alcance a muitos estudantes não modificou.

Quando as atividades passaram a ser desenvolvidas no modo híbrido, os estudantes retornaram em pequenos grupos, de acordo com o tamanho da sala de aula e respeitando o distanciamento necessário entre as pessoas. Assim, a maioria dos estudantes teve aula presencial numa semana e, na outra, aula a distância. Contudo, apesar dessa organização, algumas famílias optaram por manter seus filhos na aula remota e outros não conseguiram se organizar para manter a criança/adolescente frequente na escola. O trabalho de busca ativa em todas as escolas foi intenso, porém a cada dia o abandono dos estudantes aumentava. O relato da entrevistada E2, a seguir, ilustra esse momento: “A mãe sempre tinha muitas desculpas para não me atender. Na semana que ele deveria vir ele não vinha, nem buscava atividades na semana”.

A situação de retorno à escola depois de um longo período de distanciamento ‘afastou’ ainda mais as crianças e adolescentes que já apresentavam defasagem na sua aprendizagem escolar, mesmo antes da pandemia. Muitas famílias, com medo de expor seus filhos, os mantiveram fora da escola até novembro de 2021, quando, por força de um decreto estadual, tiveram que retornar presencialmente para escola. Esse tempo de distanciamento, na maioria dos casos, impediu que esses estudantes vivessem experiências importantes e significativas.

As professoras demonstraram em suas falas bastante acolhimento a todos os estudantes, mas logo os desafios e alguns aspectos limitadores do trabalho surgem de forma angustiante.

3.2 Limites e Desafios

As respostas das professoras entrevistadas apontam, na inclusão dos estudantes com deficiência intelectual alguns pontos chaves que constituem, ao mesmo tempo, limites e desafios. Os principais são: a falta de formação específica para trabalhar com esse público, a falta do profissional apoiador⁵ em sala de aula e, na maioria das vezes, a inexistência de laudo médico que ateste a deficiência de alguns/umas estudantes. Segundo a entrevistada E3: “Gostaria de ter mais formação para trabalhar com essas crianças. Ainda tenho muita dificuldade”.

A queixa de uma formação ‘incompleta’, de que o/a professor/a não sabe como trabalhar com este ou aquele estudante é bastante recorrente nas escolas, principalmente, quando se fala em um trabalho para estudantes com deficiência. Com efeito, há evidências de que a formação de professores, por vezes, é falha, e que cada vez mais é necessária uma formação docente que aprimore a prática pedagógica em favor da aprendizagem dos/as alunos. De acordo com Mascarenhas (2013, p. 137):

⁵ Apoiador – estagiário de licenciatura, que é contratado pela Secretaria Municipal de Educação para acompanhar o estudante com deficiência, amparado pela Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010.

Se por um lado, tivemos avanços na legislação brasileira que trata desta temática da educação especial, por outro, ainda se faz urgente combatermos a desqualificação das diferenças presentes em nossas práticas e em nossas formações de professores.

Mesmo a legislação brasileira apontando como fundamental na formação superior das licenciaturas a abordagem da educação especial, ainda há falhas na grade curricular dos cursos de ensino superior. Conforme uma das professoras entrevistadas, a E2: “Eu teria que me aprofundar muito no estudo dentro dessa situação para conseguir desenvolver algo assim de aprendizagem formal, mas não tive isso na faculdade, não sei lidar com esse não aprender”.

Essa fala demonstra como as professoras gostariam de ser preparadas para viver o processo de inclusão nas escolas. Porém, essa queixa vem sendo expressa há muitos anos sem que se observe uma resposta ativa por parte da maioria dos/as docentes na busca complementar de sua formação por meio de atitudes mais proativas, como assumir-se um/a professor/a-pesquisador/a. O professor precisa compreender que sua formação é uma possibilidade permanente, pois o ser humano é um ser inacabado, inconcluso e incompleto e que, portanto, está em constante processo de vir a ser.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1997, p. 20)

O adequado atendimento das inúmeras demandas que pressionam o/a professor/a implica uma formação continuada que venha ao encontro das necessidades da sala de aula.

A formação que eu recebo é muito vaga, eu acho tudo muito distante da realidade, e o que está sendo oferecido de formação não contribui muito. Na sala de aula, quando a gente vai ver o que realmente cada um tem, a individualidade de cada um é que a gente consegue perceber, o que precisa se fazer. (E4)

Não consigo aproveitar muita coisa da formação que recebo, pois o enfoque é o método, não a prática. (E2)

Participei de muitas horas de formação em 2020 e 2021, mas sobre inclusão não tive nenhuma. (E6)

A formação continuada precisa, além de estar organizada de forma que articule adequadamente teoria e prática, também e principalmente que abordem temáticas específicas dos casos de inclusão, de modo a atender as experiências concretas enfrentadas por esses/as professores/as. Nóvoa (2001, p. 1) ressalta que: “[...] a produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”.

Além disso, é necessário considerar que a queixa das professoras pode estar justificando um abandono, uma falta de engajamento, para refletir a experiência sobre a eficácia da sua prática pedagógica,

resultando em uma paralisia e conseqüentemente prejudicando as possibilidades de aprendizagens de seus alunos. “Parece-me que é preciso discutir o que significa a falta de preparação quando ela é apresentada como justificativa para não incluir e quando produz o imobilismo pedagógico.” (Fabris, 2011, p. 33). Esse ‘imobilismo pedagógico’ parece estar presente em muitos contextos escolares e sua superação está na pesquisa diária sobre as singularidades de cada sujeito em sala de aula, levando em conta a realidade que vive e buscando apresentar respostas aos desafios.

A formação continuada também não resolverá de forma definitiva as questões de formação de qualquer profissional. Precisamos entender a formação profissional como uma ação sistemática e constante, mas que, além dela, é preciso o planejamento das aulas e, com essa atualização dos conhecimentos, o estudo das características de aprendizagens de nossos alunos. (Fabris, 2011, p. 34)

O segundo aspecto que as professoras entrevistadas apontam como limitador no sucesso da prática pedagógica para com os estudantes com DI refere-se à falta de um/a profissional apoiador/a.

Outra questão é a necessidade da gente ter um professor apoiador, muito importante dentro da sala. Um apoiador que tenha um bom relacionamento com o aluno. Nesse sentido, ter um apoiador favorece, porque a gente tem que dar conta de tudo, no final. (E4)

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, que dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, diz que:

[...] Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (Brasil, 2010)

De acordo com a referida nota técnica, o estudante com DI não tem necessidade de ter um profissional de apoio, já que na maioria das vezes ele não exige atenção aos cuidados pessoais como alimentação, higiene e locomoção. Porém, as professoras destacam a importância desse profissional em sala de aula para auxiliar na organização das atividades dos estudantes.

Quando o apoiador falta, o aluno fica muito desorganizado. (E2)

O apoiador faz muita falta, quando não está, porque ele fica só umas horas com o aluno, pois o apoiador ajuda muito na adaptação curricular. (E6)

Esses depoimentos mostram que um/a profissional apoiador/a, além de auxiliar os estudantes com DI, também auxiliam os/as professores/as, dando-lhes mais segurança em sua prática. Contudo, ainda que esse apoio seja muito favorável à aprendizagem, há situações nas quais corre-se o risco de haver uma transferência da responsabilidade da aprendizagem para a figura do/a profissional apoiador/a, uma vez que

a tarefa de planejamento, adaptação curricular, documentação pedagógica e ação deve ser do/a professor/a e essa não pode e não deve ser transferida ao apoiador.

Nesse sentido, Kaufmann (2016, p. 133) propõe o/a profissional apoiador/a como mais um profissional que media a aprendizagem, defendendo que “a mediação oferece outras narrativas sobre o aluno em situação de inclusão que priorizam a dimensão das potencialidades e capacidades, ao mesmo tempo que identifica as dificuldades como apenas mais um elemento que os constitui”.

Nessa perspectiva, o/a profissional apoiador/a torna-se uma figura muito importante na relação ensino e aprendizagem, mas a responsabilidade dessa aprendizagem continua sendo do/a professor/a.

Cabe aqui também problematizar a própria lei que prevê o profissional apoiador apenas para crianças, cujas deficiências impliquem para alimentação, higiene e locomoção. Se considerarmos as diferentes demandas e os desafios presentes em uma sala de aula, apontados pelas professoras investigadas, teremos que admitir que uma educação de qualidade, também passa pela necessidade desse tipo de apoio ao professor.

Uma vez que, na maioria das vezes, a criança com DI tem dificuldade para a organização de espaço (caderno, materiais, classe) e de tempo, uma alternativa seria criar a figura dos/as colegas tutores. Aqueles estudantes que se destacam na aprendizagem, com mais facilidade, poderiam auxiliar em sala de aula estudantes que apresentam mais dificuldade. “O aluno sem deficiência que voluntariamente auxilia um aluno com deficiência, durante as atividades, a receber o maior número de instruções, informações e feedback é denominado de Colega Tutor” (Nabeiro, 2002, p. 67). Assim o/a colega tutor/a pode ter esse compromisso com seu/a colega. Orlando (2007, p. 35) define a tutoria como:

[...] uma proposta de trabalho colaborativo designado para beneficiar o estudante com deficiência junto ao seu colega tutor. Essa estratégia tem como recurso didático o Colega Tutor, que interage com um colega de classe com deficiência (tutorado) auxiliando-o nas atividades em aula.

A tutoria favorece o/a estudante com deficiência, mas também o/a aluno/a sem deficiência, pois oportuniza o reconhecimento de suas habilidades, assim como o desenvolvimento de compromisso e autonomia de decisões, além de favorecer as relações entre colegas. Para Fernandes e Costa (2015, p. 16):

[...] a díade tutor-tutorado, na condição de colegas de mesma classe, apresenta um maior grau de satisfação com relação à tutoria, tanto na visão dos tutorados quanto na concepção dos próprios tutores. A tutoria entre pares parece ser opção viável para fornecer apoio individual e atenção aos estudantes com deficiência, mantendo uma experiência educacional de qualidade para seus pares sem deficiência (p. 16).

Também Fulk e King (2001) destacam que o papel desempenhado pelo/a tutor/a é benéfico para melhorar a autoestima de estudantes com baixo desempenho social/acadêmico, além de apresentar baixo custo e ser de fácil utilização.

Outro aspecto limitador de sua prática e, ao mesmo tempo, desafiante apontado pelas entrevistadas, é a ausência de um laudo médico contendo um diagnóstico claro sobre o caso.

Sempre tenho muitos alunos que não aprendem como as outras, mas não tem laudo, não tem por onde saber começar. (E4)

Ele não vai no médico, não tem um laudo que me diga o que ele tem. Se tivesse alguma coisa mais concreta, seria mais fácil. (E3)

Já falei pra mãe dele levar no neurologista, é importante saber por que ele não aprende. (E2)

Essas falas ilustram o pensamento de muitos/as professores/as que ainda acreditam que o laudo médico pode ditar a sua prática pedagógica. Trata-se do fenômeno da medicalização da prática pedagógica, sendo corroborado pelas professoras como se a análise clínica pudesse mediar e interferir na prática em sala de aula.

No caminho da medicalização, problemas coletivos e desafios institucionais são individualizados no corpo do aluno. Ele se torna o responsável pelos seus próprios fracassos e, portanto, é ele que deve ser acompanhado e adaptado até se aproximar dos ditos normais. (Kaufmann, 2017, p. 132)

Quando o/a professor/a aposta no laudo, fica refém desse instrumento na esperança de traçar a rota ao trabalho pedagógico; com isso, o/a docente se distancia do sujeito da aprendizagem e apenas buscando seguir um padrão, como se o trabalho pedagógico devesse ser desenvolvido de forma idêntica para todos/as alunos/as com determinada deficiência. No caso deste estudo, equivaleria conceber que o trabalho de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual pudessem ser idênticos porque todos/as possuem as mesmas características, os mesmos desejos, os mesmos potenciais e as mesmas condições de aprendizagem. Mascarenhas (2013, p. 145) lembra que: “a escola é um dos dispositivos que busca identificar supostos comportamentos estranhos na ilusão de que assim saberá o que fazer diante de certas condutas consideradas inadequadas”.

No momento que a escola ainda faz a classificação dos sujeitos, a partir de um laudo, ela segrega e se coloca na contramão de uma escola inclusiva, porque contraria seus princípios baseados no respeito à diversidade de corpos, pensamentos e ações. De acordo com Gesser, Böck e Lopes (2020, p. 93):

A educação inclusiva surgiu em contraposição à educação especial, que é baseada no paradigma normalidade/desvio, o qual exclui todas as variações corporais e funcionais humanas. Assim, as estratégias utilizadas na educação especial são centradas na correção de supostos déficits e na adaptação das crianças com deficiência (ou invés de adequar o ensino às especificidades do estudante).

A escola que se baseia no princípio de normalidade e que olha para suas crianças e adolescentes, buscando algum ‘desvio’, estigmatiza o estudante e assume uma atitude capacitista que vai contra a inclusão. Campbell (2001, p. 44) se refere ao capacitismo como:

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e de corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é lançada como um estado diminuído do ser humano.

A ideia de formar turmas homogêneas, onde os/as alunos/as são separados por especificidades para facilitar a prática pedagógica dos/as professores/as, necessariamente, se traduz em práticas capacitistas.

A segregação, por meio de mecanismos como o da busca pela homogeneização das turmas visando a promover a eficiência das práticas pedagógicas, produz como efeito a exclusão dos estudantes com deficiência e com características normativas divergentes do que é esperado no espaço da escola. (Gesser; Böck, Lopes, 2020, p. 94)

Desse modo, o laudo médico não vai acrescentar em nada no que se refere às estratégias pedagógicas necessárias para o investimento da aprendizagem dos estudantes. Rios (2010, p. 94), afirma que:

[...] a escola ao situar a deficiência no campo da patologia e do desvio e limitar a possibilidade de participação social, apresenta inegável impacto discriminatório, ainda que muitos de seus mantenedores e incentivadores ajam visando ao benefício da pessoa deficiente.

Cabe aqui ressaltar que, de acordo com a Nota Técnica número 4, de 2014, que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (Brasil, 2014)

Fica claro, assim, que não é necessário o laudo médico para que o/a professor/a de SRM também auxilie nas intervenções pedagógicas, uma vez que a própria lei diz que a exigência de um laudo médico, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Evidentemente, não cabe à escola desconsiderar o laudo médico, pois é ele que garante alguns benefícios aos DI, porém ele não pode ser o direcionador da prática pedagógica. De acordo com Kaufmann (2016, p. 132):

[...] não se trata de fingir que o diagnóstico não existe, mas de afirmar uma prática de mediação que não tem nele o caminho privilegiado de trabalho. Ou seja, que não define as intervenções de acordo com a deficiência ou o transtorno atribuído ao aluno acompanhado. O que interessa é as singularidades de cada aluno a fim de criar estratégias únicas.

O modelo social da deficiência traz provocações e produz o tensionamento do olhar para a deficiência, na relação entre barreiras que excluem o sujeito e lhe oprimem, impondo a pergunta: De quem é a deficiência, do sujeito ou da sociedade? Diniz (2012, p. 17) problematiza: “Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos poucos sensíveis à diversidade o que segrega o deficiente?”.

Com efeito, as práticas pedagógicas retrógradas que se limitam à instrução, são as barreiras que impossibilitam a aprendizagem das crianças com DI. A partir dessa perspectiva, o laudo médico para escola tem uma única função: reforçar a exclusão, pois o estudante passa a ser visto como um corpo lesionado e incapaz, que não dá conta dos conteúdos que são propostos. Assim, quando o laudo passa classificar o/a estudante, a escola contribui para opressão que a sociedade impõe às pessoas que apresentam algumas limitações sensoriais, físicas ou cognitivas.

É urgente que a escola retome os princípios de uma escola inclusiva, onde o maior pressuposto é o respeito à diversidade e a ideia de que todos podem e têm o direito à aprendizagem, tomando como regra atitudes antidiscriminatórias e anticapacitistas. Segundo Taylor (2017, p. 100), “[...] o capacitismo naturaliza processos de exclusão no contexto escolar, à medida que localiza as dificuldades de aprendizagem e as deixa permanecer na vida escolar/acadêmica no sujeito”.

Por outro lado, a escola que se propõe a ser inclusiva deve olhar para cada estudante como único e traçar estratégias adequadas às suas necessidades e a partir dos seus desejos. Nesse sentido, o/a professor/a passa a ser um/a mediador/a na aprendizagem, lapidando e construindo possibilidades de aprender junto com o/a aluno/a, favorecendo que o/a estudante seja autor de sua aprendizagem. Nas palavras de Fernández (2001, p. 76): “A autoria de pensamento é a condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia”.

O/a professor/a se descolando do laudo médico vai ser autor de uma prática pedagógica que favorece a aprendizagem de todos, de forma mais individualizada, qualificada, de forma equitativa e mais humanizada. Quando o/a professor/a se autoriza a ser autor desse processo de ensino e aprendizagem, ele/a começa a perceber as possibilidades nessa caminhada de uma proposta de uma escola mais inclusiva.

3.3 Possibilidades

As possibilidades colocadas no trabalho inclusivo também foi um tema abordado nas entrevistas. Nesse sentido, as professoras participantes da pesquisa apontaram o trabalho em parceria com o/a professor/a de sala de recursos multifuncional – SRM como uma boa potencialidade.

A gente tem a professora J, que ela tem a sala de recursos, ela nos dá apoio, material e a gente tem os apoios

em sala. Isso tudo ajuda, né? (E1).

Tenho o apoio da professora de SRM, que a gente tem um contato bem próximo com ela [estudante], me dando sempre dicas. (E4)

Falo com a equipe da escola e a profe de SRM para saber mais sobre ele. (E6)

As falas das entrevistadas indicam que o/a professor/a de SRM é um/a profissional bastante importante no trabalho de inclusão porque permite estabelecer uma parceria para a aprendizagem dos estudantes com DI através de um trabalho colaborativo. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008), uma das funções do/a profissional de SRM é orientar os/as professores/as e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. Nesse sentido, as falas das professoras entrevistadas evidenciam que os/as professores/as de SMR estão cumprindo seu papel dentro da rede municipal em estudo.

Outro aspecto potencializador do trabalho docente, de acordo com as participantes da pesquisa, é o tempo de experiência em sala de aula:

Não quero me gabar, mas a experiência favorece o trabalho (E4).

prendi com o tempo de trabalho, que tenho que ter calma para incluir a criança, não adianta eu querer que tudo aconteça num dia (E5).

Acho que com o tempo vou aprender mais artimanhas para trabalhar com os deficientes, ainda preciso aprender muito (E1).

De fato, a escola é o espaço mais favorável e privilegiado para pesquisa e transformação da realidade, basta o/a professor/a se colocar na posição de ensinante e aprendente. Por isso, quando o/a professor/a se coloca como pesquisador/a de suas experiências, essa atitude se torna facilitadora para o trabalho futuro. Perrenoud (2002) chama a atenção para a importância do desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas pelo/a professor/a e ressalta também a importância de valorizar as habilidades adquiridas pela experiência. De acordo com o referido autor (2002, p. 43):

[...] o que caracteriza a profissão de professor é que se fala muito pouco das maneiras de fazer, do *savoir-faire*, das habilidades construídas no decorrer da experiência; enquanto isso, em outras profissões, sua diversidade e pertinência provocam a admiração dos colegas. Poderíamos dizer, exagerando um pouco, que os professores têm vergonha das habilidades.

A partir da fala de Perrenoud, é importante refletir de quais oportunidades que o/a professor/ tem ao partilhar o conhecimento adquirido através de suas experiências. À escola, sendo considerada um espaço de pesquisa e de formação continuada, cabe que sejam favorecidos espaços e tempos para o diálogo entre os/as docentes para que compartilhem suas experiências tanto positivas, quanto negativas, pois essas

experiências são elementos importantes para pesquisa e o aprimoramento da prática, já que a educação inclusiva é compromisso e tarefa do/a professor/a porque demanda um saber próprio da docência.

4. Considerações Finais

Quando nos referimos à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, entendemos que se impõe ouvir os/as professores/as de sala de aula regular que, diariamente, trabalham com essas crianças enfrentando uma série de desafios e dificuldades. A rede municipal na qual foi realizada esta pesquisa é grande e atende alunos/as com características muito diversificadas, com inúmeras diferenças sociais e culturais. O grupo de docentes que compõe a rede de ensino também é muito diversificado. Contudo, dentre as professoras entrevistadas, todas têm em comum o sentimento de se verem diante de um desafio importante: o trabalho com estudantes com DI.

O afeto e acolhida, assim como o desejo de que sua prática pedagógica produza efeitos de aprendizagem está presente nas falas de todas, que contam com a parceria dos/as colegas professores/as de AEE, que atendem as crianças na SRM, além dos/as professores/as apoiadores/as.

Nesse sentido, no que se refere à inclusão escolar, sem dúvidas, o trabalho colaborativo favorece a aprendizagem dentro da escola. Não obstante, há limites e desafios importantes que foram apontados pelas professoras participantes desse trabalho, são eles: a formação inicial e continuada que os/as professores recebem, e a falta de um/a profissional apoiador e de laudo médico.

Esses limites e desafios por elas apontados demonstram que as docentes ainda validam mais a prática médica – modelo biomédico da deficiência, mesmo que acreditem em um trabalho pedagógico que potencialize as aprendizagens, a partir das suas singularidades.

Outro aspecto limitador na prática pedagógica inclusiva apontada nesta pesquisa é a pouca formação específica para trabalhar com as deficiências, ensejando que se faz necessário repensar as formações acadêmicas e as formações permanentes oferecidas aos/às docentes, dentro de uma proposta que venha ao encontro das demandas apresentadas na escola. Mas também é necessário que o/a professor/a se autorize a ser cada vez mais pesquisador/a e autor/a de sua prática pedagógica.

Em relação à parceria do/a professor/a com o/a profissional de apoio, esse é apresentado por todas as entrevistadas, como uma parceria importante e potente para o trabalho inclusivo. Nesse sentido – e à guisa de encerramento – cabe aqui promovermos reflexões mais consistentes com os/as docentes, a fim de criarmos referências específicas ao processo de inclusão de alunos/as com DI, com vistas à implementar políticas públicas que prevejam esse profissional para auxiliar o/a professor/a e o/a estudante.

Em relação aos desafios trazidos pelo afastamento social, derivado da pandemia do COVID-19, as professoras entrevistadas apontam que os desafios com os estudantes continuam os mesmos, porém a frequência e permanência destes na escola está um tanto mais difícil.

Referências

- Bordin, J. B., & Scheid, N. M. J. (2019). A singularidade na aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual. Curitiba: Appris.
- Campbell, F. K. (2001). “Inciting Legal Fictions: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law.” *Griffith Law Review, London*, 10(1), 42-62.
- Corbin, A., Courtine, J. J., & Vigarello, G. (2001). História do corpo: Da Renascença às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>
- Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286
- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- Fabris, E. T. H. (2011). Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. 31ª Reunião da ANPED, GT-13: Educação Fundamental. <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT13-4791--Int.pdf>
- Fernández, A. (2001). O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, W. L., & Costa, C. S. L. (2015). Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 21(1), 39-56.
- Freire, P. (1997). Política e educação: ensaios. Paz e Terra, São Paulo.
- Freitas, A. P. de, & Monteiro, M. I. B. (2016). “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes construídos em contexto colaborativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34(34), <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>

- Fulk, B. M., & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 49.
- Gesser, M., Böck, L. K., & Lopes, P. H. (Orgs). (2020). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV.
- Kaufman, N. (2016). Mediação Escolar: tecendo pistas entre muitos. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói].
- Mantoan, M. T. E. (2015). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.
- Mantoan, M. T. E. (2020). Carta-convocação do LEPED contra a destruição da inclusão escolar no Brasil. Campinas: LEPED/Unicamp.
- Martins, B. S. (2017). A deficiência e as políticas sociais em Portugal: retrato de uma democracia em curso. *Periferia*, 9(1), 13-33. <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157521001/html/>
- Mascarenhas, L. T. (2013). Encontros entre surdos e ouvintes na escola regular: desafiando fronteiras. 2013. [Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói].
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010. ASSUNTO: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília: MEC/SEESP, 2010. <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>
- Nabeiro, M. (2002). Os efeitos da participação do colega tutor no nível de atividade física de alunos com deficiência visual total e parcial nas aulas de educação física inclusiva. [Relatório de Afastamento (Pós-Doutorado). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru].
- Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
- Nóvoa, A. (2021). O professor pesquisador e reflexivo. [Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001]. https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf
- Orlando, P. D. (2010). O colega tutor de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física. 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos].
- Palha, M. (2015). Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Lisboa: Centro de Desenvolvimento Infantil.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

- Pink, M. J., & Lima, H. (1999). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In M. J. Spink. (Org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. São Paulo: Cortez, 93-122.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.
- Rios, R. R. (2010). Direito da antidiscriminação por deficiência. In D. Diniz, W. Santos (Orgs.). Deficiência e discriminação. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 73-97.
- Taylor, S. (2017). Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation. The New Press.
- Xavier, M. da S. (2018). Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 93 f. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2018]. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y