

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA CRISTINA ANGELIERI BADIALLI

**ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM DEFICIÊNCIA E SEUS
PROFESSORES: O QUE REVELAM SOBRE A ESCOLA DE ENSINO
INTEGRAL**

Itatiba-SP, 2024

Renata Cristina Angelieri Badialli
RA 202239596

**ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM DEFICIÊNCIA E SEUS
PROFESSORES: O QUE REVELAM SOBRE A ESCOLA DE ENSINO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de mestre sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Freitas e coorientação do Prof. Dr. Daniel Novaes, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Itatiba-SP, 2024

371.314 Badialli, Renata Cristina Angelieri
B126e Estudantes do ensino médio com deficiência e seus professores:
o que revelam sobre a escola de ensino integral / Renata Cristina
Angelieri Badialli. – Itatiba, 2024.
93 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.
Coorientador: Daniel Novaes Gomes Pereira

1. Teoria histórico-cultural. 2. Estudantes com deficiência.
3. Ensino Médio. 4. Ensino integral. I. Freitas, Ana Paula de.
II. Pereira, Daniel Novaes Gomes. III. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – (SIBUSF)
Ficha catalográfica elaborada por: Karen Viana de Oliveira - CRB-8/10956



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Renata Cristina Angelieri Badialli, defendeu a dissertação “ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM DEFICIÊNCIA E SEUS PROFESSORES: O QUE REVELAM SOBRE A ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL?”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 16 de dezembro de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
Examinadora

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Examinadora

Prof. Dr. Daniel Novaes Gomes Pereira
Examinador

DEDICATÓRIA

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. À minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

BADIALLI, Renata Cristina Angelier. **Estudantes do Ensino Médio com deficiência e seus professores: O que revelam sobre a escola de Ensino Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2024. 93p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas¹ e aborda a temática das percepções de professoras e de seus estudantes com deficiência do Ensino Médio em Tempo Integral a respeito da escola. A proposta é responder à questão: que percepções os estudantes com deficiência e os seus professores têm sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de uma escola de ensino médio de Tempo Integral? Para tanto, apresenta-se o objetivo geral: conhecer o que pensam estudantes com deficiência e seus professores sobre as relações de ensino e de aprendizagem em uma escola de tempo integral. Especificamente, conhecer e analisar: 1. as percepções de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância; e 2. as percepções das professoras das salas comum e de itinerância sobre as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência. A pesquisa é qualitativa e fundamenta-se no quadro teórico-metodológico da perspectiva histórico-cultural com destaque para os estudos de Lev Semionovitch Vigotski e de autores contemporâneos que discutem as condições e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos com deficiência. O trabalho de campo ocorreu no contexto de uma Escola de Ensino Integral pertencente à rede estadual de ensino paulista. Os dados foram construídos com base no referencial vigotskiano por meio de entrevistas dialógicas realizadas com estudantes com deficiência e alguns de seus professores. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas e analisadas à luz do citado referencial teórico-metodológico. Os resultados revelam que as professoras entrevistadas dizem acreditar na possibilidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas não sabem muito como lidar com eles. As professoras da sala comum necessitam do apoio da professora da sala de itinerância. Além disso, os dados dão indícios de que faltam condições adequadas de trabalho nas salas comuns, como, por exemplo, salas com número de alunos reduzido. Os estudantes revelam que gostam da escola e que têm consciência de suas aprendizagens e do que necessitam para aprender melhor. Nas considerações finais, reflete-se sobre as percepções mobilizadas pelos estudantes com deficiência e por seus professores sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de uma escola de ensino médio de Tempo Integral, que se enredam à necessidade de possibilitar, aos estudantes com deficiência, o acesso ao desenvolvimento cultural e aos conhecimentos científicos. Tais percepções anunciam que esse acesso não tem ocorrido de modo desejável, visto que as estruturas dessa modalidade de educação não levam em consideração o papel social da escola na vida desses estudantes.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; estudantes com deficiência; Ensino Médio; ensino integral.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – código 001.

BADIALLI, Renata Cristina Angelieri. **Estudantes do Ensino Médio com deficiência e seus professores: O que revelam sobre a escola de Ensino Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2024. 93p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

This research was developed within the research line of Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices², and addresses the theme of the perceptions of teachers and their students with disabilities in Full-Time High School regarding the school. The aim is to answer the question: what perceptions do students with disabilities and their teachers have about teaching and learning in the context of a Full-Time High School? The general objective is presented: to understand what students with disabilities and their teachers think about teaching and learning relationships in a full-time school. Specifically, the research aims to understand and analyze: 1. the perceptions of teaching and learning of students with disabilities in regular classrooms and itinerant classrooms; and 2. the perceptions of the teachers from regular classrooms and itinerant classrooms regarding the teaching conditions and learning possibilities for students with disabilities. The research is qualitative and is based on the theoretical-methodological framework of the historical-cultural perspective, with an emphasis on the studies of Lev Semionovich Vygotsky and contemporary authors who discuss the conditions and possibilities of learning and development of individuals with disabilities. The fieldwork took place within the context of a Full-Time School in the São Paulo state public education network. The data was constructed based on the Vygotskian framework through dialogical interviews with students with disabilities and some of their teachers. The interviews were audio-recorded, later transcribed, and analyzed according to the theoretical-methodological framework mentioned above. The results reveal that the interviewed teachers believe in the possibility of learning for students with disabilities but do not know much about how to manage them. The teachers in regular classrooms need the support of the itinerant classroom teacher. Additionally, the data suggests that there is a lack of adequate working conditions in regular classrooms, such as, for example, classrooms with a reduced number of students. The students reveal that they like school and are aware of their learning and what they need to improve their learning. In the final considerations, reflections are made on the perceptions mobilized by students with disabilities and their teachers regarding teaching and learning in the context of a Full-Time High School, which are tied to the need to provide students with disabilities access to cultural development and scientific knowledge. These perceptions suggest that this access has not occurred in a desirable manner, as the structures of this educational model do not consider the social role of the school in the lives of these students.

Keywords: historical-cultural theory; students with disabilities; High School; full-time education.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Anotação de Rafael.....	60
Imagem 2- Carta escrita por Ana quando chegou na escola.....	67
Imagem 3 – Carta escrita por Ana quando chegou na escola	68
Imagem 4 – Recado da Ana no primeiro mês de aula.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- (ABNT) – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- (USF) – Universidade São Francisco
- (MEC) – Ministério da Educação e Cultura
- (UNICAMP) – Universidade de Campinas
- (OMS) – Organização Mundial da Saúde
- (GP) – Grupo de Pesquisa Relações de Ensino
- (IDESP) – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
- (PEI) – Programa de Ensino Integral
- (PNE) – Plano Nacional de Educação
- (AEE) – Atendimento Educacional Especializado
- (TEA) – Transtorno do Espectro do Autismo
- (COPEDE) – Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
- (BNCC) – Base Nacional Comum Curricular
- (Capes) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- (ZDP) – Zona de Desenvolvimento Proximal
- (TCLE) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- (TDAH) – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- (ONU) – Organização das Nações Unidas
- (UNESCO) – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- (CAPS) – Centro de Apoio Psicossocial

SUMÁRIO

MEMORIAL	5
INTRODUÇÃO.....	12
PEI, estudantes com deficiência e Ensino Médio: o que dizem os estudos?	18
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	25
1.1 Considerações de Vigotski sobre a deficiência.....	29
1.2 O papel social da escola.....	34
2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	38
2.1 Procedimentos para a construção de dados.....	41
2.1.1 As entrevistas com os estudantes.....	42
2.1.2 As entrevistas com as professoras.....	43
2.2 Organização e análise dos dados.....	44
3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS SALAS COMUM E DE ITINERÂNCIA SOBRE AS CONDIÇÕES DE ENSINO E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	45
3.1 Eixo 1. Percepções das professoras sobre sua atuação com os estudantes com deficiência	45
3.1.1 Professora Luiza.....	45
3.1.2 Professora Sandra.....	48
3.1.3 Professora Maria	50
3.1.4 Professora Iara.....	51
3.1.5 Professora Laura	54
3.2 Eixo II. Experiências de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância.....	59
3.2.1 Estudante Rafael	59
3.2.2 Estudante Ana.....	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

MEMORIAL

Nasci em Araraquara, no interior do estado de São Paulo. Sou filha de um contador que não tinha a antiga 4.^a série e de uma dona de casa que, após seus 44 anos, tornou-se servente escolar (éramos três irmãos até 1996). Recordo-me que minha mãe, em suas horas vagas, fazia doces, bolos e salgados para festas e bares, buscando nos proporcionar condições de estudo, e por isso cheguei neste momento, de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade. No mestrado em Educação, quando reflito sobre o referencial vigotskiano, início um processo de compreensão do modo como os acontecimentos em minha vida afeta meus caminhos percorridos. Em pesquisa e busca por literatura que me auxiliasse a compreender esse recorte de minha vida familiar, encontro em Vigotski (2000) referência à constituição da personalidade e da aprendizagem. Explica ele que

a personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (Vigotski, 2000, p. 25).

Vigotski (2000), baseado em uma visão materialista histórica e dialética, leva-me a uma reflexão acerca da constituição humana conforme sua perspectiva (histórico-cultural), fundamentada em seu método. Movimento tal que evidencia a investigação e o entendimento do desenvolvimento do indivíduo em função de sua interação com o mundo, com sua história e a cultura. Posso constatar as contribuições do materialismo histórico-dialético para compreender os processos de formação da singularidade humana existentes nas análises de Vigotski, simbolizando uma nova forma de compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao trazer a perspectiva da cultura e da interação social como base para a formação do pensamento e da linguagem.

Em continuação à narrativa de minha história, lembro-me que, no ano de 1976, minha família se mudou para Atibaia, onde meu pai trabalhava como empregado. Por que Atibaia? Meus avós maternos moravam como caseiros na cidade, em uma chácara, e meu avô era pedreiro em obras. Na época, andar cerca de seis quilômetros até chegar a um ponto de ônibus para ir à escola, no centro da cidade, era muito comum. Eu almoçava muitas vezes na praça

central da escola e ficava esperando, em companhia de minha mãe, meus irmãos que estudavam no período da tarde.

No ano de 1982, ingressei no chamado 2.º grau, hoje o Ensino Médio, em uma escola da rede pública do estado de São Paulo. Escola enorme, com muitas salas, corredores, pátios e três quadras esportivas – é nessa instituição que atuo hoje em dia. Nessa escola permaneci por quatro anos, e optei por cursar o 2.º grau com habilitação no magistério. Ser professora é pertinente, pois a escola tem um papel social importante para a transformação da sociedade. Acredito que a educação contribui para uma sociedade mais justa e igualitária, ao considerar as pessoas diferentes, como sujeitos de sua história e da história dos outros.

Como aluna do magistério, chegaram os compromissos e as necessidades de cumprir as horas de estágio e acompanhar as aulas do ciclo básico. O ciclo básico, instituído pelo *Decreto n.º 21.833, de 28 de dezembro de 1983* (São Paulo, 1983), correspondia à fase inicial de escolarização do ensino do 1.º grau e visava à participação integrada de professores, pais e alunos na vida escolar; e à garantia de maior oportunidade de sucesso a todos os alunos. Quando implantado como política educacional, o ciclo básico foi alvo de resistência docente, pois, conforme Jacomini (2004, p. 406), “há dificuldade de se implementar uma proposta educacional quando os principais responsáveis pela implementação – os educadores – não a compreendem ou se negam a incorporá-la à sua prática docente”.

Esse movimento educacional se iniciou por volta de 1980, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu um convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e desenvolveu o Projeto Formação de Recursos Humanos para Implantação do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Proepre) em todo o Brasil, porém o início aconteceu apenas em alguns estados. Em 1983, o MEC decide pela expansão de formação de professores, envolvendo estados como Mato Grosso, Amazonas, Pará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Roraima e Minas Gerais. Diferentes cidades paulistas implantaram o Proepre nas redes municipais, entre elas a cidade de Atibaia.

Com essa formação, segui em frente no desenvolvimento do trabalho, que contava à época com alguns princípios da teoria piagetiana, considerados centrais para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essa abordagem foi perdendo espaço, e nesse processo – ancorada na ideia de que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e por elas – enxerguei a compreensão e a concepção da aprendizagem por um viés de possibilidades.

Em 1986, em férias, após a conclusão do Magistério, fui indicada pela professora de Didática para uma entrevista de processo seletivo que iria preencher uma vaga de docente na

Educação Infantil em uma escola particular. Naquele momento, com base na teoria piagetiana, acreditava que o conhecimento era construído pelas crianças – no curso de Magistério, a professora de Didática abordou a teoria de Jean Piaget, e participamos dos estágios nas escolas da rede municipal de Atibaia, em parceria com a Unicamp e o MEC. Em março do mesmo ano, ingressei como funcionária pública em uma escola estadual na função de escriturária. Trabalhava de manhã, com crianças de 4 anos, na escola particular como titular da classe; e, nos períodos da tarde e da noite, na escola pública. Foi um início corrido, mas tinha o compromisso de contribuir para as finanças da família. Consegui uma bolsa de estudos pela Caixa Econômica Federal para o curso de Pedagogia na Universidade São Francisco, iniciando os estudos em 1989.

No ano de 1993, já licenciada, trabalhei em uma escola particular e, após minha participação em outro concurso público, ingressei como professora da Educação Básica I da rede estadual paulista. Em 1996, afastada da sala de aula como professora, exerci a função de vice-diretora designada, trabalhando por um ano nessa condição. No ano seguinte, houve uma chamada para a sessão de atribuição na função de Direção Escolar em uma Escola Estadual que ficava extremamente distante de nossa residência.

Esse foi um grande desafio. Passava quase uma hora dentro de um ônibus para chegar ao trabalho, com mochila, marmita, documentos e oportunidade de trabalhar com estudantes com muita vulnerabilidade social. Os alunos estavam sempre à procura de emprego, precisavam ganhar dinheiro para ajudar os familiares, plantando mudas de flores e colhendo morangos nas propriedades do entorno escolar e nos 12 quilômetros que separavam a escola de suas residências – ainda tinham esperança de ter uma vida melhor que aquela. Nesse momento, o corpo docente necessitava ser incluído em metas permanentes impostas pelas políticas da época. Um exemplo das metas permanentes é a de que as escolas deveriam

[...] examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais enriqueceram suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum (Teixeira, 2000, p. 24).

Por mais que as diretrizes orientassem nosso trabalho e trouxessem riqueza de propostas pedagógicas, eu não tinha ideia de como começar. Ao conversar com professores, funcionários e alunos, percebi que tinha muitas tarefas pela frente. Em uma certa feita esperava na escola pela presença da Supervisora de Ensino, que, aos poucos, passava uma lista de providências e decisões a tomar. Entre elas, estava a construção da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar

e do Plano de Gestão. Eu, diretora da escola, precisava naquele momento fazer a releitura do tempo, do espaço e das formas de aprendizagem; e estabelecer coerência entre teoria e prática – ou seja, um novo olhar diante de tudo o que via e sentia.

Meu papel seria o de mediadora, cuidando de um sistema complexo, examinando as dimensões administrativa, pedagógica, financeira, social e cultural da escola e da comunidade. A partir de então assumi tarefas e áreas atribuídas em diferentes setores. Entre essas, houve o início de um trabalho com a Educação Especial. A supervisão escolar ou outras instâncias de supervisão de práticas têm o compromisso de dar suporte ao trabalho da equipe da instituição educacional, atuando como parceiras na implantação e implementação de um projeto pedagógico e, também, participando ativamente de programas de formação com vistas ao desenvolvimento profissional das pessoas da equipe. De 2012 até 2022, atuei na supervisão de ensino, na área da Educação Especial, na qual eu tinha como firme propósito a contribuição para uma educação de qualidade. De acordo com Padilha e Silva (2020, p. 111),

[...] diferentemente do que ocorre nas relações sociais alienadas do modo de produção capitalista, onde a diversidade humana foi compreendida historicamente de forma bipolar “normal/anormal”, sendo normal o Ser Humano produtivo, cuja corporalidade é considerada “normal” a partir do substrato biofísico e psíquico enquanto o “anormal” é aquele que foge aos padrões de normalidade e assim demanda técnicas de intervenção dos profissionais médicos, psicólogos, educadores especiais, entre outros, para a PHC³ que almeja a superação das relações sociais alienadas em todos os processos formativos, a diversidade é constitutiva do Ser Humano, já as desigualdades, geralmente justificadas em diferenças individuais, sociais e/ou culturais, são condições produzidas historicamente.

Com uma consciência política, sempre acreditei na escola. Para Padilha e Silva (2020), a escola pública é um dos raros locais onde a interação com a diversidade ainda faz parte da essência da instituição. Dentro dela, existe a oportunidade – mesmo que acompanhada por desafios e persistente batalha – de convivência entre indivíduos de variadas tonalidades de pele, diversas origens étnicas, diferentes identidades de gênero, deficiências, crenças religiosas, posicionamentos políticos e orientações sexuais.

Em 2020, houve a pandemia da Covid-19⁴. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância

³ Pedagogia Histórico-Crítica

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O Sars-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan,

Internacional (ESPII), alto nível de alerta da OMS, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. No contexto da pandemia, pensei muito em voltar a estudar e estudar a Educação Especial, já que havia feito uma pós-graduação na Universidade Estadual Paulista (Unesp) na perspectiva da educação inclusiva. Frequentei muitos cursos *online* e efetuei diversas leituras. Manifestei, então, o desejo de cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e de aprofundar meus estudos em relação à formação docente.

Em junho de 2022, realizei a inscrição e participei do processo seletivo. As professoras do programa, ao acompanharem nossas avaliações *online*, me deixaram apreensiva e ao mesmo tempo curiosa para ver o resultado dessa situação. O tema de pesquisa que apresentei para participar do processo seletivo foi “Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva”, com uma ideia ampla do tema. Executei todas as etapas do processo, e, depois de esperar por dias pelo resultado, houve o aceite do Projeto de Pesquisa. Hoje, após diversas disciplinas da pós-graduação finalizadas, discussões e embates no âmbito do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente (GP Relações de Ensino) – do qual participo –, tenho um novo olhar educacional.

Os estudos acerca do desenvolvimento humano, à luz do referencial teórico histórico-cultural, trazem a possibilidade de compreender o aluno com deficiência para além de suas condições biológicas; e apresentam o entendimento de que o desenvolvimento humano é fruto das relações sociais. A transformação histórico-social do homem leva ao processo de desenvolvimento psíquico, o que Vigotski designa de Funções Psicológicas Superiores. Dessa maneira, as funções psicológicas passam de naturais para culturais quando inter-relacionadas. A mediação interpessoal transforma as relações sociais em funções psicológicas, que passam a ser características da personalidade humana.

Atualmente, atuo como diretora de escola em uma escola de educação integral. Nesse contexto, em específico, nas Unidades Escolares Estaduais participantes do Programa Ensino Integral⁵ (PEI), a questão da inclusão de alunos com deficiência parece ser retratada como

província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbec Vírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

⁵ O PEI é uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem em uma escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O PEI oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão (São Paulo, 2012, p. 6).

natural e presente no cotidiano das escolas. Há a banalização da palavra “inclusão”. Como esclarece Padilha (2009), a expressão “ensino inclusivo” é uma expressão incorreta, visto que, exclusão e inclusão são conceitos não homogêneos que por si só não se definem, pois dependem da perspectiva de nosso olhar e do modo como se assume a sua história e a do outro, o poder político e uma simplificação do Ensino Inclusivo (Padilha, 2009).

A pesquisa que apresento oportuniza a reflexão sobre a presença dos estudantes com deficiência na escola regular e sua complexidade e traz possíveis contribuições para a escolarização desses estudantes. Entre os docentes da escola estadual onde atuo como diretora, há uma concepção de que a escola não deve deixar de oferecer as aulas e atividades para os alunos com deficiência dentro das aulas regulares e em conjunto com os demais alunos. Isso significa, portanto, vencer desafios quanto à efetividade do que se propõe atualmente e à efetiva inserção das políticas da Educação Especial – sem, no entanto, se preocupar apenas com questões legais.

Como pesquisadora e diretora de escola, percebo a necessidade de pesquisas e estudos sobre formação de professores e organização de aulas e atividades docentes, levando em consideração as diferenças entre alunos e o papel das turmas de itinerância. Urge em nós a necessidade de socializarmos na escola o que tivermos de melhor, de bom, os nossos tesouros mais valiosos e mais coerentes, os conhecimentos mais ricos já desenvolvidos pela humanidade. Não nos conformemos em socializar pouca coisa. A escola é pobre para pobre – os bons conhecimentos socializados contra a propriedade privada do conhecimento, como temos na roupagem neoliberal do sistema político-econômico capitalista.

Vigotski (2000) não é nosso contemporâneo, mas sua proposição acerca da organização da escola para pessoas com deficiência, durante o período da Revolução Russa, dá subsídios à compreensão da historicidade como meio de superar a ideia de condições de vida atribuídas à responsabilidade do sujeito. Segundo o autor, a educação deve ser a base para a transformação do tipo humano biológico, afinal, o homem é um ser social, histórico e cultural; em outras palavras, biopsicossocial – razão pela qual as novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o tipo humano, para um mundo mais inclusivo e mais humano. Justo, digno, acolhido pela educação. Portanto, é nessa dignidade humana que acredito, pois ela é, também, condição fundamental para que ocorra a transformação do humano (biológico) em suas relações sociais. Nesse sentido, entendo que o estudante trilha seu caminho a partir de suas relações com o outro e com o meio.

A seguir, na introdução, apresento o tema desta dissertação, a problematização do estudo e seus objetivos⁶.

⁶ O Memorial Descritivo é uma autobiografia que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória acadêmico-profissional e intelectual do pós-graduando, sua experiência, seus relatos de vida. O texto, portanto, está redigido na primeira pessoa do singular, o que permitirá enfatizar o mérito das realizações. No restante do trabalho será utilizada a primeira pessoa do plural.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda temática das percepções de professoras e de seus estudantes com deficiência do Ensino Médio em Tempo Integral a respeito da escola, considerando os processos de escolarização em uma Escola de Ensino Integral. Para esse público, entendemos, conforme apresenta Jannuzzi (2017), que a oportunidade de acesso à escola regular é recente. Para a autora, o movimento em prol da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil se fortaleceu em 1954, com a criação das escolas de Educação Especial, pois, até então, poucos tinham acesso à educação escolar. Nessa época, o acesso à escola encontrava-se restrito às instituições que trabalhavam prioritariamente conforme a abordagem médico-terapêutica, com escolas de ensino especializado ou classes especiais de atendimentos terapêuticos. Tal abordagem tem marcado a relação pedagógica com pessoas com deficiência há décadas e revela o modo como o olhar biopatologizante tem delineado as ações educativas (Pereira, 2022).

A busca por um outro paradigma para a educação da pessoa com deficiência repercutiu em uma série de ações e lutas por uma escola menos excludente. Pletsch e Souza (2021) destacam em uma pesquisa documental as diferentes diretrizes políticas em relação à Educação Especial elaboradas pelos governos do Brasil nos anos de 1994, 1999, 2001, 2008 e 2020. No estudo, as autoras abordam as mudanças conceituais e terminológicas relacionadas ao público da Educação Especial no Brasil bem como os recursos educacionais disponibilizados para atender a essa população. Durante os anos de 1994 e 2008, houve um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais, com uma abordagem inclusiva ao adotar princípios do modelo social de deficiência. Desse modo, notamos um aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

O modelo social da deficiência traz a ideia de que a pessoa com deficiência não se reduz ao seu déficit. Em contraposição ao modelo médico, que enfatiza a condição biológica da pessoa com deficiência, o paradigma social considera que a incapacidade não diz respeito aos impedimentos do indivíduo, mas é um problema criado socialmente e que requer ações políticas (Souza; Dainez, 2022).

Meletti e Ribeiro (2014) esclarecem que estudos têm apontado para uma contradição: apesar de existir um aumento significativo de matrículas de pessoas com deficiência, tanto na educação básica quanto no Ensino Superior público, não há avanço na escolarização. Os dados de matrícula no Censo da Educação são os indicadores básicos amplamente divulgados. Em primeiro lugar, o acesso à escola regular deve indicar o rompimento da educação de pessoas

com deficiência com as ideias do não acesso a qualquer tipo de educação, seja regular ou segregada; e da centralidade em instituições privadas de caráter filantrópico educacional. Outros pontos a serem considerados são: o acesso desses estudantes à escola regular deve ser um processo que garanta a sua permanência; e sua inclusão deve ocorrer em processos de escolarização efetivos.

Todavia, sabemos que as políticas de natureza inclusiva têm sido elaboradas sob a égide de um discurso de cunho econômico liberal. Assim, há muitas tensões e disputas em jogo entre os que detêm o poder econômico e os atores sociais que clamam por uma escola, de fato, para todos, pública e de qualidade (Pletsch; Souza, 2021). O tema da escolarização de alunos com deficiência e a atuação da autora deste texto como gestora educacional (diretora) em uma Escola de Ensino Integral trazem as inquietações e reflexões desse contexto.

A modalidade de Educação Especial é contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996), que traz em seu contexto a progressiva ampliação do tempo integral no Ensino Fundamental. Posteriormente, a educação no ensino integral foi descrita na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), que anunciava o atendimento de, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica e, pelo menos, 50% das escolas públicas. Em 2017, foi criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, como parte da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Em 2023, foi aprovada a Lei n.º 14.640 (Brasil, 2023), que institui o Programa Escola em Tempo Integral e prevê assistência técnico-pedagógica e financeira ao Distrito Federal e aos estados e municípios que criarem matrículas em tempo integral, na perspectiva da educação integral. No caso do estado de São Paulo, desde 2012, o Programa Ensino Integral – PEI – (São Paulo, 2012) amplia suas matrículas, inclusive no Ensino Médio.

Em setembro de 2016, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o então presidente da República, Michel Temer, por meio da Medida Provisória n.º 746, que se tornou a Lei 13.415 (Brasil, 2017), instituiu, como mencionamos anteriormente, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Tal política tem como objetivo ampliar a oferta de Ensino Integral mediante a transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Vemos, portanto, o aumento significativo das escolas com o PEI no Ensino Médio nos últimos anos.

O PEI está presente na rede estadual paulista desde 2012 e atua com um modelo pedagógico não aderido por todas as escolas paulistas. O programa exige algumas estruturas físicas inexistentes na maior parte das unidades escolares. Nele, os escritos e as propostas

apontam práticas como tutoria, nivelamento, protagonismo juvenil, clubes juvenis e líderes de turma; e componentes curriculares específicos: Orientação de Estudos e Práticas Experimentais – na visão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a política inserida pelo Programa potencializa a formação integral do estudante a partir do projeto de vida individual e das práticas pedagógicas estruturadas. Atende aos estudantes em período integral – das 7h30min às 16h30min, no caso da Unidade Escolar em que a presente pesquisa acontece –, com oferta de conteúdos e abordagens que, segundo as premissas do Programa, atuam na formação de estudantes autônomos e solidários.

Segundo o Currículo Paulista (São Paulo, 2018), a principal característica da etapa final da educação básica é a flexibilização curricular, consolidando e ampliando a formação dos alunos. A finalidade é ampliar o conjunto de competências e habilidades, evidenciando o protagonismo ao jovem com autonomia nas escolhas por meio do Projeto de Vida do estudante. É, segundo os documentos oficiais, um modelo diversificado e flexível. Conforme Jacomini *et al.* (2021, p. 13) analisam, devemos pensar em que medida o PEI contribui, ou não, para os estudantes matriculados nessa modalidade:

De um lado, temos um projeto de escola submetido a um regime cada vez mais padronizado, voltado para os resultados de melhoria no desempenho discente, das avaliações externas aos processos internos à escola. Esse projeto encontra-se, nas diferentes formas, em ambos os programas da rede pública de ensino paulista. De outro, os estudos indicam certa cisão na implementação desses programas curriculares, gerando nas escolas PEI um aspecto de modelo de ensino destinado a poucos, gerando desigualdades na região em que ocorre.

Com efeito, embora as escolas PEI tragam reflexões sobre ensino integral voltado a atender às necessidades individuais, há padronização e esvaziamento dos processos pedagógicos, pois um modelo se estabelece em um contexto que tem foco em resultados de avaliações externas, como, por exemplo, as do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp). No entanto, nosso interesse neste estudo está nas possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência matriculados nas escolas de ensino integral, tendo em vista a necessidade de, como discute Pereira (2022), pensarmos nas singularidades desses estudantes e refletirmos sobre as implicações de um modelo escolar que tende à padronização com foco em resultados avaliativos.

Sobre essa questão, Mendes, Pletsch e Hostins (2019, p. 29) ponderam que as políticas públicas instituídas por legislação própria quase nunca apontam o que deve ser feito; de modo ímpar ditam a prática, entretanto, algumas mais do que outras restringem as diversas respostas

em que as políticas de educação inclusiva descrevem uma escola ideal que abarca todos os alunos, sem considerar as “traduções e interpretações dos atores que as colocam em ação em relação à própria história e a realidade do contexto escolar”. De acordo com as autoras,

[...] a justiça curricular pretendida pelas prescrições das políticas nacionais na perspectiva da educação inclusiva, como uma seguridade empreendida pelos princípios dos direitos humanos na educação escolar, constitui-se num desafio constante das práticas curriculares da educação básica, pois, a inclusão escolar para todos os alunos e, mais especificamente, para alunos com deficiência continua sendo “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Mendes; Pletsch; Hostins, 2019, p. 29).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2018) é referencial para todas as redes e escolas do território do estado de São Paulo e apresenta o currículo por área do conhecimento, contemplando suas competências específicas, habilidades, campos de atuação/unidade temática/categoria; e os objetos de conhecimento trabalhados ao longo dos três anos da etapa do Ensino Médio. As áreas de conhecimentos são: Área de Linguagens e suas Tecnologias; Área de Matemática e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O estudo de Jacomini *et al.* (2021) tece críticas ao modelo curricular paulista, pois aponta para uma forma disciplinar e conteudista, com excesso de conteúdo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas. Com o empobrecimento curricular assim estabelecido, nada é mais previsível do que uma “escola desescolarizada” (Masschelein; Simons, 2017), trazendo inúmeras avaliações distantes do contexto social do estado de São Paulo. Com o currículo centralizado, alunos e escolas são ranqueados pelo Saesp, acompanhado por uma política de bonificação de resultados com base no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). Os processos de avaliação retiram o tempo, o espaço e o esforço utilizados para formatar o currículo escolar, resultando na inserção das escolas no cenário dos *rankings*.

Dentro do PEI estipula-se que o público-alvo da Educação Especial – ou seja, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008) – frequente as salas comuns e, também, seja atendido em turmas de itinerância. Essas turmas foram criadas no governo paulista, conforme a *Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017* (São Paulo, 2017), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial e orienta sobre a necessidade de haver turmas para cada tipo de deficiência. Essa Resolução foi

alterada pela *Resolução Seduc 21, de 21 de junho de 2023* (São Paulo, 2023b), que dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Nessa legislação se estabelece o funcionamento do AEE na Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso.

Na escola em que realizamos a pesquisa essas turmas são atendidas em sala própria, equipada com mesas para agrupamentos produtivos, com seis cadeiras em volta de cada mesa. Há armários com jogos de tabuleiro (xadrez, damas, jogos da memória), ábaco, material dourado, *tablets*, tintas, aquarela, livros específicos para as professoras trabalharem a leitura, jogos de cartas e jogos digitais. As turmas de itinerância da escola acontecem ao longo da semana, na qual o professor especializado cumpre a totalidade de dez aulas para cada turma: seis aulas para fins do AEE e quatro aulas para atuação em ensino colaborativo, com os professores das aulas regulares.

Além da *Resolução Seduc 21, de 21 de junho de 2023* (São Paulo, 2023b), foi publicado pela Coordenadoria Pedagógica (Coped) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um documento orientador sobre as plataformas educacionais utilizadas pelos estudantes da Educação Especial – e pelos demais estudantes – para o auxílio dos professores que atuam com os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial no uso dessas plataformas. Segundo o documento, essa é uma das estratégias de expansão de esforços para garantir o acesso à educação para todos e disponibilizar apoios e recursos em conformidade com o artigo 2.º, Inciso II, do *Decreto n.º 67.635, de 6 de abril de 2023* (São Paulo, 2023a), que dispõe sobre a Educação Especial do estado de São Paulo.

O documento aponta as orientações do uso das plataformas educacionais por estudantes com surdez; deficiência visual, auditiva e intelectual; e TEA e altas habilidades/superdotação, com o intuito de “assegurar” a utilização e apoiar o processo de aprendizagem nas especificidades dos estudantes, com algumas estratégias e aprimoramento do aprendizado (São Paulo, 2023a).

As salas de itinerância e a implantação das referidas plataformas acontecem no âmbito das políticas de Educação Especial do estado de São Paulo e inserem-se no contexto do serviço de AEE, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tais salas são atendidas por professores com alguma formação na área de Educação Especial, seja via licenciatura, seja via cursos de especialização. Há a expectativa de que os professores regentes da sala comum trabalhem de forma colaborativa com os professores responsáveis pelas salas de itinerância.

Na rede estadual paulista, há o Projeto Ensino Colaborativo – instituído pelo artigo 12 do Decreto n.º 67.635/2023 (São Paulo, 2023a) –, organizado e executado pelo trio gestor da escola: Diretor, Vice-Diretor e Coordenador de Gestão Pedagógica. A gestão tem a responsabilidade de implantar o Projeto de modo articulado com a comunidade escolar. As necessidades concretas do estudante e a realidade da escola devem ser consideradas e devem ser mantidos canais de comunicação com pais, responsáveis e comunidade escolar, de modo a esclarecer sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Os professores regentes das classes comuns são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na sua área de atuação com encaminhamento pedagógico e por promover a acessibilidade curricular com o apoio do professor especializado. Esse professor é atuante no Projeto Ensino Colaborativo e tem a função de apoiar a elaboração de acessibilidade; efetuar a mediação das metodologias, do conteúdo e das técnicas da Educação Especial para a sala de aula regular; e solicitar e acompanhar os apoios, os recursos e os serviços disponibilizados ao estudante, verificando a necessidade de continuidade, devendo convergir para a conquista da autonomia e independência do estudante.

A autora deste trabalho, como gestora, observou que essa interação entre os professores parece reduzida, ainda que exista um diálogo entre os professores que ministram as aulas do currículo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (considerados especialistas do currículo ou professores regentes) e os professores de AEE, que atuam de forma direcionada, adaptando métodos e materiais para atender às necessidades únicas de cada aluno com deficiência.

Um exemplo que chama a atenção no horário destinado ao trabalho pedagógico coletivo (momento de formação colaborativa) é que a interação entre pares parece não ser suficiente. Os professores de diferentes disciplinas apresentam dúvidas em relação às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos com deficiência, todavia a relação entre esses professores e os especialistas em Educação Especial ocorre de maneira pontual. Ao acompanharmos essas formações, notamos que o diálogo, as práticas e os acompanhamentos acontecem de maneira superficial, sem estudos ou aprofundamentos que visem à formação do estudante e do professor. Dentre as dúvidas apresentadas pelos professores regentes destacamos: adequação curricular, organização de práticas pedagógicas desenvolvidas e compreensão sobre as relações e o papel social da escola na vida dos estudantes. São dúvidas que, em geral, não têm sido sanadas pelos professores das salas de itinerância. Os desafios para um trabalho colaborativo entre a sala comum e o AEE têm sido pontuados por diversas pesquisas, tais como a de Mafezoni *et al.* (2024).

Como anteriormente mencionado, este estudo de mestrado é desenvolvido pela pesquisadora, que atua como diretora de uma Escola de Ensino Integral e se vê com a demanda de subsidiar os professores na tarefa de escolarização de alunos com deficiência. Com 37 anos de magistério na rede estadual paulista, ela constata, na prática, a dificuldade dos docentes no cotidiano escolar quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência no PEI.

Assim, justificamos a importância deste estudo, uma vez que a relação entre as políticas de Ensino Integral (Brasil, 2023) e de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ainda tem sido pouco estudada, conforme apontado por Sotero, Cunha e Garcia (2019, p. 247):

pesquisas que se debrucem sobre essa problemática se fazem urgentes para subsidiar a construção de orientações e caminhos que contemplem as necessidades dos alunos, considerando que esses têm direito aos apoios especializados que necessitam, assim como direito à educação integral.

Nessa perspectiva, consideramos que a educação pública é direito de todos os alunos e que a escola tem como função primordial possibilitar o acesso ao conhecimento escolar e ao saber sistematizado, conforme argumenta Saviani (1991). Para ele, a escola desempenha uma função educativa e pedagógica distinta, singular e que lhe é própria para o desenvolvimento do saber sistematizado; por isso, é fundamental reconhecer a relevância da escola e reorganizar o trabalho educacional, considerando a questão do saber estruturado e seu currículo como a base para definir a particularidade da educação formal. É evidente a necessidade de conhecimento teórico por parte dos professores, na medida em que o acesso ao conhecimento deve ser para todos os estudantes.

A fim de conhecer o que se tem pesquisado sobre a temática do ensino para estudantes com deficiência no contexto do PEI, realizamos uma revisão de literatura, apresentada a seguir.

PEI, estudantes com deficiência e Ensino Médio: o que dizem os estudos?

Para a revisão de literatura, inspiramo-nos nas ideias da revisão integrativa, conforme exposto no estudo de Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 104): “a apresentação da revisão deve ser clara e completa para permitir ao leitor avaliar criticamente os resultados. Deve conter, então, informações pertinentes e detalhadas, baseadas em metodologias contextualizadas, sem omitir qualquer evidência relacionada”. Com base nessa abordagem, e tendo em vista a temática ora apresentada, estruturamos o levantamento bibliográfico em relação às produções no contexto acadêmico.

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Portal foi escolhido porque condensa periódicos qualificados – tanto os nacionais quanto os internacionais – a partir de critérios de busca das produções científicas publicadas de 2015 a 2022. O recorte temporal se deu em função do início de atendimento das turmas de itinerância no estado de São Paulo e em razão das normativas presentes na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), de 2015. A fim de delimitarmos nossa procura, selecionamos algumas palavras-chave coerentes com a temática e os objetivos desta dissertação: “Escola de tempo integral” e “Ensino integral e Deficiência”; “Deficiência e Itinerância”; “Ensino Médio” e “Itinerância e Deficiência”; “Ensino Integral e Itinerância”; “escola itinerante e deficiência” e “educação Inclusiva”; e “Ensino Integral”, “deficiência intelectual” e “Ensino Médio”.

Tais palavras foram utilizadas em diferentes combinações. Na primeira, “Escola de tempo integral e ensino integral e deficiência”, encontramos 3 artigos acerca de atividades de vida autônoma nas escolas de tempo integral e alunos com deficiência. Entretanto, 1 artigo foi registrado de maneira duplicada na plataforma, e o artigo que restou abordava práticas e recursos pedagógicos, mas não fazia referência ao PEI. Utilizamos como segunda combinação os termos: “deficiência e itinerância”, não obtendo sucesso nos resultados nessa associação. Na terceira combinação – “ensino integral, itinerância, escola de tempo integral e deficiência, educação especial e educação inclusiva” –, inicialmente, encontramos 17 trabalhos.

Por meio da leitura dos títulos e dos resumos, eliminamos do estudo aqueles trabalhos que não atendiam à temática da pesquisa e, além de aparecerem duplicados, abordavam temas como judô, Educação Infantil ou política partidária – ou estavam fora do recorte temporal. Na quarta combinação utilizamos: “escola itinerante e deficiência” – o resultado apontou 14 trabalhos. Destes, selecionamos 5 trabalhos que atendiam ao marco temporal e traziam contribuições ao tema do estudo realizado. Na quinta combinação inserimos as palavras “Ensino Integral, deficiência intelectual e Ensino Médio”. Encontramos 2 estudos. Entretanto, ao realizarmos a leitura desses artigos, eles não atendiam à temática proposta na pesquisa.

Devido à escassez de estudos na temática, inserimos a palavra-chave “professor de apoio”, que trouxe 1 artigo que atende à temática pesquisada. As combinações resultaram na seleção de 11 trabalhos. No Quadro 1, apresentamos os títulos desses artigos, os nomes de seus autores, os títulos dos periódicos em que foram publicados e as datas de publicação.

Quadro 1. Dados dos artigos pesquisados

Títulos dos trabalhos	Autorias	Periódicos	Anos
“Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual”	Marcelino e Bragança	<i>Revista Educação & Cultura Contemporânea</i>	2017
“A inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto das escolas de tempo integral da rede pública”	Castro, Leite e Silva	<i>Revista Multidisciplinar e Psicologia</i>	2018
“Sentidos e significados atribuídos sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e ou necessidades especiais na escola de tempo integral”	Leite e Silva	<i>Revista HISTEDBR ON LINE</i>	2018
“Ações educativas para inclusão de deficientes visuais no sistema de ensino”	Lemos e Fernandes	<i>Revista Multidisciplinar e Psicologia</i>	2020
“Política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral: direitos iguais de aprendizagem para todos?”	Lima, Silva e Silva	<i>Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar</i>	2020
“Práticas e recursos pedagógicos na educação profissional de alunos com deficiência”	Salvaro, Ziliotto e Pinheiro	<i>Revista Eletrônica de Educação</i>	2021
“Ensino Médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017”	Silveira <i>et al.</i>	<i>Revista Pedagógica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó</i>	2022
“Implementação do Ensino Médio de tempo integral: a política e a gestão em debate”	Silva, Negrão e Hora	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	2022
“O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio”	Tibyriçá e Mendes	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2023
“A política de educação especial inclusiva: avanços, retrocessos e resistências sob a ótica das professoras itinerantes de Santo André, SP, Brasil”	Rosa e Ferreira	<i>Revista Educação</i>	2023

“Política pública da educação em tempo integral: o caso de Pernambuco”	Costa <i>et al.</i>	<i>Revista de Gestão e Secretariado</i>	2023
--	---------------------	---	------

Fonte: acervo da pesquisadora

Após a leitura dos resumos dos trabalhos apresentados, selecionamos quatro estudos que se aproximam da nossa temática de pesquisa – e que estão expostos no Quadro 2 – para discorrermos sobre eles com um estudo mais criterioso.

Quadro 2. Dados dos artigos selecionados

Títulos dos trabalhos	Autorias	Periódicos	Anos
“A inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto das escolas de tempo integral da rede pública”	Castro, Leite e Silva	<i>Revista Multidisciplinar e Psicologia</i>	2018
“Sentidos e significados atribuídos sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e ou necessidades especiais na escola de tempo integral”	Leite e Silva	<i>Revista HISTEDBR ON LINE</i>	2018
“Política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral: direitos iguais de aprendizagem para todos?”	Lima, Silva e Silva	<i>Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar</i>	2020
“A política de educação especial inclusiva: avanços, retrocessos e resistências sob a ótica das professoras itinerantes de Santo André, SP, Brasil”	Rosa e Ferreira	<i>Revista Educação</i>	2023

Fonte: acervo da pesquisadora

Lima, Silva e Silva (2020) analisam a questão do Ensino Médio e seu destaque nos sistemas educacionais de ensino, com inúmeras reformas, políticas e programas, direcionando o jovem nesse contexto para uma gama de oportunidades ao cursar tal segmento. O artigo discute as possibilidades de implementação da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio

em Tempo Integral, em um viés de desigualdades educacionais presentes na educação brasileira. O estudo aborda um enquadramento teórico que considera a formação social dos sistemas educacionais com base em contradições sócio-históricas. As autoras destacam ainda que, ao contextualizar as noções de juventude, educação integral, escola em tempo integral e Ensino Médio – em qualquer proposta de implementação de escolas em tempo integral – deve-se ir além da simples ampliação do tempo e do espaço escolares.

Essas autoras sinalizam, também, que as propostas dessas reformas educacionais se concentram em torno da flexibilização curricular e da oferta de cursos em tempo integral de, pelo menos, sete horas diárias. Diante disso, discutir a possibilidade de implementação dessa nova forma de organização do tempo, do espaço e do currículo no Ensino Médio significa buscar entender para quem se direciona essa proposta. É preciso levar em conta os impactos causados por mudanças e, conseqüentemente, na formação desses jovens, considerando as particularidades desse intervalo etário (projetos de vida, contextos sociais e econômicos).

Dentro dessa temática, o artigo de Leite e Silva (2018) problematiza os sentidos e significados atribuídos pelos professores de uma escola pública de tempo integral da região metropolitana de Goiânia, Goiás. O estudo também ressalta o processo de escolarização das crianças e dos jovens com deficiência e/ou necessidades especiais na escola em que os autores atuam. Os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas com professores e, no que diz respeito à apreensão dos sentidos e significados, propuseram “núcleos de significação” apresentados por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Sérgio Ozella. As análises indicaram que, devido às condições precárias de trabalho e à organização, também precária, do trabalho pedagógico escolar, os professores não se atentam ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, robustecendo o fenômeno da “inclusão-excludente e/ou inclusão alienada”. Diante dessa realidade, segundo a pesquisa, os professores participantes afirmaram, de um modo geral, que a escola de tempo integral não é benéfica para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.

Sobre a escola de tempo integral, Castro, Leite e Silva (2018) trazem um estudo como referência para expor o processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto das escolas de tempo integral da rede pública brasileira de um modo geral. Essa temática motiva e traz reflexões para a nossa pesquisa. As autoras ressaltam as políticas públicas para a educação, citando alguns autores que abordam, sob diferentes perspectivas, a problemática da educação de estudantes com deficiência. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, essas pesquisadoras refletem sobre as relações existentes entre a inclusão escolar e o modelo de educação em tempo integral e revelam o descompasso entre o que é apresentado em legislação e o que efetivamente

acontece na realidade da escola. As autoras consideram que as vivências dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino são restritas e que o sistema público e privado necessita atender ao propósito da inclusão e não a uma “exclusão disfarçada” (Castro, Leite e Silva, 2018).

Rosa e Ferreira (2023) apresentam uma discussão a respeito da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva do município de Santo André, localizado na região do ABC Paulista, Brasil. As autoras ressaltam o pioneirismo da cidade ao romper com uma cultura de exclusão e segregação de alunos com deficiências, trabalhando gestão democrática desde 1990, trazendo também as resistências e recuos que, de forma recorrente, são políticas descontinuadas. A pesquisa é qualitativa, na combinação de dados documentais e empíricos, coletados em roda de conversa com professoras assessoras de educação inclusiva que atuam no formato itinerante nas escolas municipais do ABC.

O estudo baseia-se no conceito de implementação de políticas que leva em consideração o contexto e os processos de interpretação e tradução das normas oficiais pelos atores escolares. Diante da consolidação de políticas de uma cultura competitiva e meritocrática de educação, as autoras ressaltam na pesquisa que a manutenção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) depende mais do comprometimento de professores que trabalham diretamente com os estudantes nas escolas do que do verdadeiro empenho dos governos em investir na continuidade da política.

Os estudos destacados abordam a Escola em Tempo Integral; ponderam a respeito das políticas de Educação Especial; e introduzem alguns questionamentos em relação às incoerências dos programas de governo, como o descompasso entre as legislações e políticas sobre a Educação Especial e o que efetivamente se implementa.

No entanto, nenhum dos textos menciona a questão da deficiência especificamente no Ensino Médio, foram textos analisados com critérios mais rigorosos localizados no Quadro 2, mas não há análises de turmas de itinerância ou uma referência aos atendimentos especializados por professores nesse contexto. Os estudos não se fundamentam na perspectiva histórico-cultural – que para a nossa pesquisa reconhecemos como relevante – e na fundamentação teórica com a qual nos identificamos.

Tendo em vista os poucos trabalhos que encontramos, julgamos que esta pesquisa pode vir a contribuir para a discussão sobre o programa de Escolas de Tempo Integral no Ensino Médio e a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente com análises acerca da escolarização desses estudantes e da função social da escola para eles.

Com foco nessa problematização e em consonância com a proposição de Saviani (2020) sobre o papel da escola, nesta pesquisa, propusemo-nos a responder à seguinte questão

investigativa: que percepções os estudantes com deficiência e os seus professores têm sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de uma escola de ensino médio de Tempo Integral? Para tanto, apresenta-se o objetivo geral: conhecer o que pensam estudantes com deficiência e seus professores sobre as relações de ensino e de aprendizagem em uma escola de tempo integral. Especificamente, conhecer e analisar: 1. as percepções de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância; e 2. as percepções das professoras das salas comum e de itinerância sobre as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência. A fim de atender a esses objetivos, organizamos este relatório de pesquisa, além do memorial e desta introdução, nas seguintes seções: no segundo capítulo discorremos sobre o referencial teórico, ou seja, as contribuições de Lev Vigotski e autores contemporâneos sobre a educação escolar para estudantes com deficiência; no capítulo seguinte, apresentamos a metodologia do estudo, com informações sobre o contexto da pesquisa, situando a escola e sua organização, os participantes e os procedimentos de construção e análise de dados; no capítulo três trazemos os resultados do estudo, organizados em dois eixos analíticos; e, por fim, nas considerações finais, mostramos uma síntese dos achados, buscando responder aos nossos objetivos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Nesta pesquisa apresentamos o referencial teórico histórico-cultural do desenvolvimento humano, com foco nas proposições de Vygotski (1995) e Vigotski (2000), ⁷especialmente aquelas voltadas às condições e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. A origem inspiradora do referencial vigotskiano nada mais é senão a dimensão sócio-histórica do psiquismo humano. No desenvolvimento humano, para Vigotski (2000), o que difere o homem das outras espécies é o desenvolvimento que ocorre por meio das atividades mediadas pelo trabalho e por suas relações sociais. Desde o nascimento, o homem interage com outros, compartilhando os modos do pensar, do fazer, abrangendo outras condições desenvolvidas e produzidas ao longo da história.

Para Vygotski (1995) e Vigotski (2000), o homem age sobre a natureza, transforma-a e, nesse processo, é transformado por ela – transformam-se os modos como se percebe, a sua atuação no meio, os sentimentos em relação aos outros e a si mesmo, o seu desenvolvimento psicológico. O autor conceitua a sociogênese como principal fator para o desenvolvimento humano, sem desconsiderar a ontogênese, que é o desenvolvimento do indivíduo. O desenvolvimento ontogenético está entrelaçado ao desenvolvimento sociogenético em múltiplas determinações históricas que constituem o sujeito. Segundo ele,

estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde o seu aparecimento até ao seu desaparecimento, isso significa revelar a sua natureza, conhecer a sua essência, pois só em movimento é que o corpo prova que existe. Assim, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas constitui o seu fundamento (Vygotski, 1995, p. 383, tradução nossa).

Assim, para Vygotski (1995), o estudo do desenvolvimento humano deve levar em conta a história desse desenvolvimento e o processo como que ele ocorre. Ele explica que há duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, para o autor, as relações entre o homem, o meio físico e o meio social não são naturais, mas a sua transformação ocorre por

⁷As diferentes grafias para o nome do autor estão em acordo com o que diz a norma NBR-10520, da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

meio da cultura e do trabalho (Fontana; Cruz, 1997). Vygotski (1995) e Vigotski (2000) destacam que na linha biológica temos as funções elementares inatas; e na linha cultural as funções psíquicas superiores, de origem social, histórica e cultural. A lei genética do desenvolvimento cultural constitui-se da seguinte maneira:

[...] cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como uma categoria intersíquica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsíquica. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese acima como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções (Vygotski, 1995, p. 150, tradução nossa).

Dentro dessa concepção de desenvolvimento, há uma relação dos outros sobre o sujeito e do sujeito consigo mesmo. Na verdade, todo o desenvolvimento cultural passa por três fases: em si, para o outro e para si (Vigotski, 2000). Para explicar isso, o autor traz o exemplo do gesto de apontar: primeiro a criança realiza uma ação, um movimento malsucedido de alcançar algo; a mãe vem em sua ajuda e interpreta essa ação, o que permite uma mudança radical na situação. O gesto indicativo (em si) converte-se em gesto para o outro. Assim, no caso, o outro é a mãe, que dá um sentido ao movimento da criança. A partir daí, a criança apropria-se desse sentido, e o movimento torna-se gesto para a criança. Com esse exemplo, Vygotski (1995) explica o processo de significação – a criação e o uso de signos.

Dessa forma, a busca pelo conhecimento propicia o desenvolvimento dos processos a partir do contato do indivíduo com a cultura. Esse aspecto é perpassado pela linguagem, signo por excelência, como fator decisivo para reconhecer o sujeito como alguém que está ligado à sua história e ao ambiente em que vive. Vygotski (1995) elaborou sua teoria acerca das funções psíquicas superiores, destacando a estreita relação entre linguagem e pensamento na formação de um indivíduo inserido em um contexto histórico e social específico. Assim, as características humanas não surgem automaticamente ao nascer nem se originam apenas das influências do meio externo. Elas são fruto das interações entre o ser humano e a sociedade, pois, ao transformar o ambiente em busca de atender às suas necessidades básicas, o indivíduo também se transforma. Segundo a perspectiva de Vygotski (1995), por meio da linguagem, é possível compreender o ser humano como um ser inserido na história e na sociedade.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre de modo espontâneo, mas é fruto das relações sociais, mediadas pelos instrumentos técnicos e semióticos. Em seus estudos, Vigotski (2000, p. 123) afirma que:

[...] na estrutura superior, o signo e a forma como é usado é o determinante funcional ou o foco de todo o processo. Tal como a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação de trabalho, também a natureza do signo utilizado é o fator fundamental do qual depende a construção de todo o processo.

Vygotski (1995) considera que as funções psíquicas são concebidas na inter-relação do funcionamento psicológico que, no contexto social, se sintetiza de um processo de significação do signo. A esse respeito, Fontana e Cruz (1997, p. 59) aclaram que o signo pode ser comparado a um instrumento psicológico, utilizado pelo humano para simbolizar: “para tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho” – quer dizer, o signo é um elo externo à trama do funcionamento psíquico; é, em primazia, social. Vygotski (1995, p. 28, tradução nossa) atribui ao signo papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas, como argumenta:

Trata-se, por um lado, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, por outro lado, de processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas e não determinadas com precisão, que na psicologia tradicional se designam por atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos, em conjunto, formam o que se convencionou chamar de processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança.

O sujeito desenvolve suas características individuais conforme a maneira que interpreta as suas relações com fatos socialmente constituídos. Ao internalizar, o sujeito é único, uma vez que as internalizações não são da mesma forma para todos; a internalização diz respeito ao processo de significação anteriormente mencionado. Para Vigotski (2000), por meio das relações sociais, o homem internaliza conceitos e ações, signos provenientes do meio cultural.

Na concepção vigotskiana, o desenvolvimento é um processo de internalização dos diferentes modos de pensar e agir. Isso se inicia nas relações sociais, quer envolvam crianças quer envolvam adultos; é por meio da linguagem que o compartilhamento de ideias acontece. Essa ideia de Vygotski (1995) é importante, pois auxilia na compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que se entrelaçam constantemente ao longo da vida. Mas

Vigotski ressalta que a aprendizagem viabiliza o desenvolvimento. Assim, o autor dá uma importância ao coletivo, às atividades que ocorrem de maneira partilhada.

O que entendemos de mundo transita pelo outro, e a educação é a base fundamental. A educação é considerada como um desenvolvimento artificial, responsável por reorganizar todas as funções psíquicas superiores. Para Vigotski (2021), a aprendizagem possibilita o desenvolvimento. O que aprendemos se transforma em desenvolvimento. No caso do processo cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende de condições sociais, da maneira como as relações do cotidiano são estabelecidas e dispostas e de como ocorre o acesso às atividades culturais.

Vigotski (2001), ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, apresenta a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele definiu dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento real diz respeito aos conhecimentos já consolidados pela criança, àquilo que a criança já sabe e realiza de modo autônomo. O desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança ainda não realiza, mas que pode vir a realizar com o auxílio dos outros, pares mais desenvolvidos. A ZDP diz respeito à distância entre o que a criança já sabe e o que ela faz em cooperação; na ZDP encontramos os indícios das possibilidades de desenvolvimento.

Em sua proposta, Vigotski (2001) constatou que seria relevante trabalhar com os indicadores do desenvolvimento proximal, apontando as maneiras de ação e pensamento ainda em preparação e que pedem o contributo do outro para esse feito. Conforme a análise proposta pelo autor, a atividade realizada entre os indivíduos antecede e viabiliza o desenvolvimento, “criando as zonas de desenvolvimento proximal, que significa os meios de elaboração compartilhados” (Fontana; Cruz, 1997, p. 64). Com isso, demonstrava-se o olhar prospectivo, uma vez que o que hoje consideramos como desenvolvimento proximal será o real no amanhã. Sendo assim, aquilo que o indivíduo realiza com outras pessoas no presente, ele poderá realizar de forma individual no futuro.

Ainda em relação ao desenvolvimento proximal, no momento de sua execução, no caso de uma criança, o adulto participa em seu processo de aprendizagem. Portanto, há a necessidade da mediação. Somente a interação com os objetos e os ambientes estimuladores não certifica a aprendizagem e não viabiliza o desenvolvimento do indivíduo, pois não há o instrumento necessário para a organização ou recomposição do processo cultural de maneira solitária. Dessa forma, quando o desenvolvimento está em construção, a participação dos outros (pais, estudantes, professores, familiares) é extremamente necessária. Em suas considerações, Vigotsky (2007, p. 102) destaca que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao

desenvolvimento”. Essas ideias de Vigotski são relevantes para refletirmos sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência.

A compreensão de que o desenvolvimento psíquico superior tem natureza social e se dá nas relações sociais, mediadas pelos instrumentos e signos, ajuda a entender que as condições de desenvolvimento de uma pessoa com deficiência não se definem em função de seu aparato biológico/orgânico, mas, sim, decorrem das relações sociais, das condições concretas do meio cultural em que a pessoa vive. Ademais, pensar que o desenvolvimento decorre da aprendizagem e que esta encontra sua força no coletivo, nas relações entre os homens, auxilia a pensar no papel da educação escolar para todas as crianças e todos os jovens. A escola, por ser um espaço coletivo, possível de trocas, interações e partilha de conhecimento, pode vir a ser fonte de desenvolvimento. Tendo isso em vista, seguimos neste texto, trazendo as contribuições de Vigotski mais específicas sobre a deficiência.

1.1 Considerações de Vigotski sobre a deficiência

Entre os estudos realizados por Vigotski (1997), o autor argumenta que a criança com deficiência se desenvolve seguindo as mesmas leis gerais do desenvolvimento. O déficit orgânico (consequência primária da deficiência) não define o destino da pessoa com deficiência, mas sim as consequências secundárias – o modo como o meio compreende a pessoa com deficiências. Por exemplo, um professor que atribui a dificuldade de um aluno para aprender a ler e a escrever à sua deficiência intelectual, provavelmente, considera que o estudante não terá condições de aprender. As concepções sobre a deficiência (primária) podem trazer uma deficiência (secundária) muito maior e, segundo Vigotski (1997), mais limitadora do que a deficiência em si. Dito de outra forma, uma deficiência biológica não necessariamente conduz a uma dificuldade ou inacessibilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento. As deficiências estão relacionadas às experiências e às relações do indivíduo com o meio social ao qual pertence. Porém, se esse meio não pressupõe uma forma de aprendizagem e, portanto, nega o desenvolvimento do indivíduo, não oferecerá vivências, histórias que possibilitem a interação e as possibilidades desenvolvimentais.

Vigotski (1997) considera que os problemas relacionados com a deficiência não são a própria deficiência, mas o modo como é representada no meio social e, conseqüentemente, o lugar oferecido às pessoas com deficiência. Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos ou partes do corpo –

mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais (Vygotski, 2011). Assim, o autor pontua que, na organização da sociedade, os instrumentos utilizados, a técnica, todos os signos e símbolos são previstos para a pessoa considerada normal. Os pensamentos dos homens supostamente levam a concluir que haverá convergência do natural ou das formas naturais às culturais.

Quando o indivíduo se distancia do normal, com um complicador de uma deficiência em sua infraestrutura psicofisiológica, a convergência se transforma em divergência, uma dissonância, desproporcionalidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento. Por exemplo, sozinho, em seu desenvolvimento natural, o indivíduo cego jamais dominará a escrita. Nesse contexto, a educação surge em apoio, produzindo técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais que respondam às especificidades psicofisiológicas do indivíduo com deficiência. Os caminhos alternativos (Góes, 2005), em especial aqueles construídos para o desenvolvimento cultural do indivíduo, são essenciais. A escrita pode ser transferida do trajeto do visual para o tátil. “As formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal” (Vygotski, 2011, p. 868). Isso abrange a concepção de caminhos indiretos de desenvolvimento quando pelo caminho direto não existe essa possibilidade.

Vygotski (1997) enfatiza o coletivo como fonte de desenvolvimento para as pessoas com deficiência e, nesse aspecto, o papel da escola e seu significado para as possibilidades de desenvolvimento de estudantes com deficiência. Para o autor, uma educação precária causa impactos reais no desenvolvimento das funções psíquicas, principalmente quando pensamos na educação de crianças com deficiência. Dessa forma, a deficiência é entendida como um problema de educação social; e o conceito de compensação social, como metodologia de educação social.

Em seus estudos com pessoas com deficiência – defectologia –, Vygotski (2021) discute a questão da compensação, inicialmente a partir de uma tendência psicológica dominante, criada pelo psiquiatra austríaco Adler, que focaliza a compensação de ordem orgânica (a substituição de um órgão por outro). Em sua tentativa de reformular o conceito, Vygotski (2021, p. 69) ressalta a natureza social do desenvolvimento e destaca que “defeito não é apenas fragilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica encontra-se o alfa e o ômega da educação social das crianças com defeito”. O autor ressalta a natureza social da deficiência e a função da educação de conceber outros sistemas culturais para o auxílio no desenvolvimento cultural da personalidade. O foco orgânico deve ser deslocado para a “formação integral e desenvolvimento cultural da personalidade da criança, se orientando para a (trans)formação das funções psíquicas mediadas” (Dainez; Freitas, 2018, p. 150).

As vias de desenvolvimento dos alunos nas instituições escolares “seriam as de [...] desenvolvimento de novas e complexas formações psíquicas (linguagem escrita, raciocínio lógico-matemático, pensamento conceitual e metafórico, sentimento ético e estético [...])” (Dainez; Freitas, 2018, p. 150), inserindo os estudantes com deficiência em uma dinâmica de movimento, com significativas e amplas participações em atividades interativas, ressignificando os processos de ensino-aprendizagem.

Vygotski (2011) criticava escolas especiais que praticavam exaustivamente diferentes treinamentos de funções básicas. Defendia a ideia da integração da Pedagogia voltada à Educação Especial com a Pedagogia Geral, com as mesmas concepções para todos os alunos. Sua crítica era focada na questão escolar na perspectiva de análise das deficiências e das dificuldades apresentadas. As escolas especiais trabalhavam, portanto, as funções elementares desses alunos, que eram colocados à margem, rotulados como incapacitados:

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, inicialmente, pelo ângulo da perda desta ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal (Vygotski, 2011, p. 869).

Em seus estudos, Vygotski (2011) aborda a questão da compensação e da interpretação equivocada do conceito, considerando as questões do defeito ou problema apresentado pela criança. Ou seja, mostra a possibilidade de um novo olhar de observação quanto ao desenvolvimento da criança com deficiência a partir do pressuposto de que o que é limitado “exerce um duplo impacto em seu crescimento” (Vygotski, 2011, p. 869). De uma certa maneira, há uma deficiência, demonstrando dificuldades e impedimentos. Por outra perspectiva, quando a criança enfrenta dificuldades e entraves no processo de desenvolvimento, o defeito age como um encorajamento para novas formas de aprender, outras possibilidades, um novo arranjo de compensação e um novo processo nas relações sociais.

Ressaltamos aqui a importância de uma educação que seja para a vida, que traga para a pessoa com deficiência possibilidades de desenvolvimento psíquico superior. O que define a pessoa com deficiência não é o déficit que ela tem, mas são as condições oferecidas pelo meio social.

A educação de crianças com deficiência se alicerça no fato de que, ao mesmo tempo que há a deficiência, acontecem as tendências psicológicas no caminho oposto, as perspectivas de compensação para além da defectologia e que devem ser incluídas no processo educativo como

sua intencionalidade. As considerações das autoras Dainez e Freitas (2018, p. 150), com base na perspectiva vigotskiana, destacam que a especificidade, “que marca a formação da personalidade da criança com deficiência, não é apenas delimitada organicamente, mas tem em sua base um núcleo social; se configura como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas”. Por isso, Dainez (2017) argumenta ser importante conhecer a particularidade da condição orgânica como essencial para estabelecer abordagens educacionais voltadas para a criação de novas formas psíquicas durante o processo de desenvolvimento cultural do indivíduo.

O ponto de partida de nossa reflexão destaca o imenso valor que a teoria vigotskiana atribui às relações sociais. Neste estudo, que se interessa pelo ensino de estudantes com deficiência na escola pública, questionamos: que percepções os estudantes com deficiência e os seus professores têm sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de uma escola de ensino médio de Tempo Integral? Há, sem dúvida, em nossa pesquisa, considerações a respeito do desenvolvimento humano das pessoas com deficiência. Ainda encontramos muitas questões e dificuldades diante dos problemas na instituição escolar no que diz respeito à inclusão social e escolar como direito de todos os estudantes.

Vygotski (2021) destaca que a instrução precisa ser “fecunda”. A qualidade do ensino, de alguma forma, adianta-se ao desenvolvimento. No caso das deficiências, o autor distancia-se de rótulos e alerta que a organização didática não é a adaptação aos limites do indivíduo, mas, ao contrário, a organização do ensino deve trilhar caminhos alternativos, novos rumos, caminhos para a aprendizagem de todos que passam pela escola. Atualmente, na perspectiva dos direitos humanos, diferentes práticas preconizam os fins educacionais como direito coletivo às pessoas – com deficiência ou não.

No desenvolvimento natural, segundo Vygotski (2011), “a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita”. A educação auxilia no constructo de técnicas artificiais, culturais, signos ou símbolos culturais adaptados de acordo com as singularidades da organização psicofisiológica da criança com deficiência. Quando falamos das pessoas com deficiência visual, para escrever, a criança dispõe, por exemplo, do sistema Braille, lendo de maneira tátil. Seguidamente, no caso das pessoas com surdez, os signos visuais são utilizados na leitura com as mãos, lendo por meio da visão. Essa criança, ao nascer surda, priva-se da audição e não se comunica com sons. A educação ajuda-a na compreensão da linguagem labial, com movimentos e expressões significativas.

Nos casos de desenvolvimento atípico, observamos, em consonância com Vygotski (2011), dissenso entre o desenvolvimento cultural e o natural. Porém, o autor enfatiza que as

formas culturais de comportamento constituem a única rota em direção à formação educacional da criança com deficiência. Elas consistem em criar caminhos indiretos para o desenvolvimento quando este se mostra impossível por meio de vias diretas. A linguagem específica de escrita para os cegos e a linguagem de expressões e gestuais para as pessoas com surdez representam alternativas psicofisiológicas para o desenvolvimento cultural (Vygotski, 2011). A capacidade de ler com os dedos e se comunicar com as mãos demonstra a potência das formas culturais de desenvolvimento. Esses métodos educacionais conseguem alcançar o primordial: ensinar à criança com surdez e à criança cega a sua linguagem falada e a sua escrita, respectivamente, para aquilo que faz sentido para elas.

Segundo Vygotski (2011, p. 868), o que isso mostra é a “independência das formas culturais de comportamento em relação a esse ou aquele aparato psicofisiológico”. O autor destaca também o desenvolvimento espontâneo das formas culturais de comportamento:

Por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural; em outras palavras, é no desenvolvimento psicológico natural da criança e no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural, uma passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural (Vygotski, 2011, p. 868).

A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança com deficiência, segundo Vygotski, remetem à perspectiva de um novo olhar contemporâneo sobre a educação. Tradicionalmente, dentro de uma perspectiva conservadora, se considera o defeito – que é primariamente definido pela ausência ou limitação de determinadas funções – como algo que implica em inferioridade, erro, insuficiência, restrição e obstáculo ao progresso da criança. Vygotski (2011) considera e examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência, em que o seu defeito tem uma dupla função. Por um lado, ele é uma deficiência que “produz falhas, obstáculos e dificuldades na adaptação da criança” (Vygotski, 2011, p. 869).

Por outro lado, quando o defeito gera obstáculos e impedimentos, passa a adequar-se a um estímulo, seguindo por outras vias, superpondo as funções que buscam compensar a deficiência e se reequilibrando de uma nova forma. Há aqui a consideração do que a criança traz de assertivo, o que apresenta, as formas complexas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, proporcionado pelos fatores e meios externos da sua cultura ou pelo processo de desenvolvimento das funções psíquicas (memória, pensamento). Portanto, o desenvolvimento cultural é o principal elemento para a compensação da deficiência. Onde a

criança não avança no aspecto orgânico, abre-se uma trajetória de infinitas possibilidades para o seu desenvolvimento cultural, metamorfose histórica de superação do imperfeito.

1.2 O papel social da escola

Enfatizamos aqui o papel social da escola, entendendo e compreendendo a humanidade por meio da identificação de valores culturais historicamente acumulados. A escola esforça-se para selecionar e identificar os elementos mais importantes e relevantes nessas informações para transferência e inclusão. Está no currículo da escola encontrar as formas adequadas para esse trabalho, estabelecer as condições, em lugar, tempo e modos, que devem estar no programa educativo criado de maneira efetiva.

Sendo a escola a responsável pela aprendizagem, é condição inerente às suas atribuições oferecer as ferramentas necessárias para a aquisição de uma educação sistemática para todos os envolvidos, razão de sua existência na educação e na ciência. A existência dessa visão, dessa experiência e desse pensamento deveria ser muito apreciada, porque a ciência lhes pertence. Por intermédio da escola, o conhecimento espontâneo, por meio do processo de ensino, torna-se conhecimento formal.

Uma escola que está envolvida no contexto e na vida diária do aluno deve enfatizar o conhecimento do estudante, o saber cotidiano. Porém, é responsabilidade da instituição escolher e categorizar o que for necessário para não interferir nas atividades acadêmicas. Os comentários de Saviani (2005, p. 16) afetam essa visão: “Tudo era feito na escola. Foi reservado tempo para todo tipo de comemoração, mas muito pouco tempo foi gasto na transferência da gestão do conhecimento [...] perdeu-se o papel principal da escola”.

O núcleo da escola é leitura, escrita, matemática, conceitos básicos de ciências, história humana e geografia ligados à integridade do aluno. A escola precisa garantir a grande aquisição do conhecimento acumulado no passado, garantir às camadas populares a busca pelo conhecimento científico e o acesso a ele.

Padilha (2017) enfatiza que a compreensão do mundo atual está condicionada pela formação de conceitos científicos – o modo como compreendemos o mundo para além do revelado e das evidências. Em relação à deficiência intelectual, a criação de conceitos científicos apresenta-se muito distante. A tendência que observamos nas escolas é a redução dos objetivos de ensino sistematizado, a simplificação das tarefas propostas e a criação de estratégias didáticas para fins educacionais.

Ressaltamos a fundamentalidade da escola, que – diferentemente do contexto familiar, apresentando prática social muito mais sistematizada – se torna um lugar de produção e sistematização do conhecimento científico, agregando o saber científico aos saberes cotidianos do homem e seus conhecimentos.

Para Saviani (2015, p. 286), a educação traz elementos essenciais para o desenvolvimento de “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades”. O autor destaca que, ao aprendermos e absorvermos o saber sistematizado, por exemplo, no caso da alfabetização, nos apropriamos de algumas habilidades na área de linguagem escrita. Internalizamos certos padrões. Com as bases da leitura e da escrita, podemos alcançar novos conhecimentos. À medida que abandonamos a questão mecânica, estamos atentos ao conteúdo, dando sentido e compreensão ao que lemos ou escrevemos. Por um lado, buscamos a identificação dos aspectos culturais absorvidos pelos seres humanos; e, por outro lado, e ao mesmo tempo, realizamos a busca das maneiras mais eficazes de aprendizagem. Para Saviani (2015), ao se apropriar do conhecimento de forma sistematizada, o homem revela, portanto, a necessidade primordial: o saber da escola.

A inserção na instituição escola inicia a vida social dos estudantes, é o momento em que há uma aproximação com o outro, constituindo novas relações sociais. Além dessa socialização, a escola apresenta aos seus alunos o conhecimento sistematizado e produzido pela humanidade no decorrer da sua história. Na condição de organização e instituição social, a escola tem uma função que a distingue das outras instituições e é parte fundamental na formação da sociedade. A distinção está na sistematização, no processo de formação, nos ensinamentos e nas normas presentes na sociedade, difundindo e mediando os conteúdos historicamente produzidos – portanto, os conhecimentos que são apropriados pelo homem contribuem para a formação de novas gerações.

A principal função da escola, sob a ótica de Saviani (2015), refere-se ao desenvolvimento do ser humano e à sua possibilidade de transformação na condição de existência dos estudantes, porque, nesse espaço, formam-se as atitudes, os valores e a imersão no mundo da sistematização do conhecimento, que perpassa pelas limitações e possibilidades de cada um. Nesse sentido, e em consonância com os fundamentos vigotskianos, a escola e o professor são fulcrais para superação das condições reais de existência.

Falar da função social da escola é ter a compreensão de que o ambiente escolar objetiva que se propicie a formação integral dos indivíduos – uma escola em funcionamento significa uma escola “desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 1991, p. 17). Os problemas enfrentados pelas escolas são de natureza diversa: alunos com problemas emocionais ou

familiares; indisciplina na sala de aula; problemas de aprendizagem; evasão escolar; distorção entre idade e série dos alunos ingressantes; e distorção na relevância dos conteúdos das atividades, das áreas de estudo e das disciplinas.

Como auxílio em nossas discussões e tendo interesse nas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de adolescentes com deficiência, trazemos aqui algumas proposições acerca da função social da escola para estudantes com deficiência. Para isso, apoiamo-nos no estudo de Dainez e Smolka (2019). O objetivo do trabalho realizado pelas autoras é questionar a função social da escola no contexto das políticas educacionais inclusivas com um estudo aprofundado sobre as práticas educativas e o processo de escolarização de dois alunos com deficiência intelectual e múltipla. As discussões do estudo estão fundamentadas nas contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural, que parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano é social e do papel da educação escolar no processo de constituição humana.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do estado de São Paulo. Os registros em diário de campo e as videografações foram os materiais de análise. O texto oferece elementos para questionar os objetivos da educação escolar que se limitam ou não às atividades sociais e à estimulação sensorio-perceptual no caso dos alunos com deficiência.

A análise destaca os caminhos e as possibilidades de participação dos alunos nas práticas educativas e mostra o desafio da escola para levar em conta as especificidades e as oportunidades de ensino-aprendizagem. Enfatizando o princípio da importância no desenvolvimento histórico do conhecimento e as diferentes formas e condições de aquisição da cultura, o estudo mostra a necessidade de rever a função social da escola para aumentar as oportunidades de conhecimento e desenvolvimento humano.

Frisamos, ainda, uma questão que as autoras pontuam e que reconhecemos ser de extrema importância. Dainez e Smolka (2019) citam Vigotski (1997) quando o teórico afirma que os objetivos educacionais das crianças com deficiência devem ser os mesmos das crianças consideradas normais – o autor refere-se às leis gerais do desenvolvimento cultural. Dainez e Smolka (2019) enfatizam que não se trata de ignorar as singularidades da condição e da deficiência, aceitando que alguém pode aprender tudo ou qualquer coisa, independentemente das condições e da história de cada pessoa, mas considerar as possibilidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

As autoras destacam que os objetivos educativos precisam ser articulados às ações que devem ser orientadas – por meio do (re)conhecimento das condições e das peculiaridades – para

as potencialidades do processo de humanização, sem estabelecer limites *a priori* e sem tomar como ponto de partida a carência. Essa forma de conceber o trabalho educativo envolve atenção às formas como as crianças com deficiência participam das práticas sociais e, em particular, a importância das ações mediadas que se encontram nas dinâmicas relacionais. Então, para as autoras, a questão que se apresenta – uma vez que a condição orgânica não constitui uma inibição da ação educativa – é como considerar as especificidades da deficiência no trabalho de mediação educativa tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento cultural.

Elas ressaltam uma diferença essencial nas formas de conceituar a dimensão social: por um lado, se o desenvolvimento é considerado como um evento de natureza individual, a socialização é considerada como um objetivo a ser alcançado: o indivíduo se abre à convivência social em interação. Com os outros aprende a conviver, a se socializar cada vez mais. Por outro lado, assumindo a natureza social do desenvolvimento humano, a dimensão social é uma condição do desenvolvimento humano.

Dainez e Smolka (2019) consideram, portanto, a constituição social do indivíduo como diferente de falar sobre ele. A socialização das ações individuais requer outras implicações educativas. Assim, defendem que a função social da escola não se limita à socialização ou à convivência, mas está primeiramente relacionada ao trabalho docente e à aquisição de conhecimentos valiosos, condição de desenvolvimento cultural que orienta a personalidade humana.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Na teoria histórico-cultural, o método de investigação para a compreensão do desenvolvimento psíquico do homem é fundamental. Vygotski (1995) rejeitou as teorias psicológicas que buscavam explicar o desenvolvimento humano por vias objetivas, tais como o comportamentalismo, e, também, as explicações subjetivas, como as teorias idealistas. Com base no materialismo histórico e dialético, para Vigotski, o método tem que propiciar a compreensão das condições concretas em que o problema ocorre, e, portanto, o fenômeno investigado não pode ser separado em elementos isolados.

Desse modo, neste estudo, focalizamos a problemática da escolarização de estudantes do Ensino Médio com deficiência, no contexto do PEI. Assim, precisamos considerar os determinantes políticos desse programa e as implicações para a realidade escolar. Com base nisso, a proposta é responder à questão: que percepções os estudantes com deficiência e os seus professores têm sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de uma escola de ensino médio de Tempo Integral? Para tanto, apresenta-se o objetivo geral: conhecer o que pensam estudantes com deficiência e seus professores sobre as relações de ensino e de aprendizagem em uma escola de tempo integral. Especificamente, conhecer e analisar: 1. as percepções de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância; e 2. as percepções das professoras das salas comum e de itinerância sobre as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência

Realizamos o estudo de campo em uma escola estadual que aderiu ao PEI do governo paulista no ano de 2014. A escola está localizada em uma área urbana de uma cidade de médio porte, no interior do estado de São Paulo. A instituição oferece: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em período integral diurno.

O prédio tem 3 pavimentos (térreo e 2 andares). No térreo há 2 laboratórios, 1 sala de preparo, 1 sala de informática, polo de transmissão, 1 secretaria, 2 pátios amplos com cobertura, cozinha, 12 banheiros e 1 sala de gerência. No primeiro andar há 4 salas de aulas, sala de professores, salas de coordenação e direção, salão nobre com capacidade para 150 pessoas, anfiteatro com capacidade para 70 pessoas, sala de artes e 4 banheiros de professores e funcionários. O segundo andar conta com 10 salas de aulas, sala de coordenação por área, sala de itinerância e sala de tecnologia. Na área externa há 3 quadras de esportes – 1 coberta e 2 descobertas. Contém ampla área verde. A escola fornece alimentação para todos os estudantes

– são oferecidos: 500 refeições no café da manhã, 500 porções de frutas tanto no período da manhã como no período da tarde, 650 refeições no almoço e 600 lanches no período da tarde.

Em relação aos servidores da escola: são 3 funcionários administrativos; 3 coordenadoras, 1 para cada área do conhecimento – 1 de Ciências Humanas, 1 de Ciências da Natureza e Matemática e 1 de Linguagens –; 2 vice-diretoras; e 1 diretora. Há 22 professores na escola. Há 2 professoras das turmas de itinerância para esse atendimento itinerante e 1 professora de apoio⁸. Há, também, três merendeiras que atuam em parceria (convênio Estado-Município) e três funcionárias terceirizadas contratadas para serviços de limpeza.

Em 2023, ano de realização do estudo empírico, havia 502 alunos matriculados – 270 no Fundamental II e 232 no Ensino Médio. Entre esses alunos, 5 estudantes no Ensino Médio com diagnóstico de deficiência: 2 alunos com Síndrome de Down e 3 alunos com TEA. Todos frequentavam a sala comum e recebiam apoio do professor especialista no contexto das turmas de itinerância. A escola conta com três turmas de itinerância para o Ensino Médio, que atendem ao alunado com deficiência: em uma delas, em 2023, havia três estudantes com deficiência intelectual; na outra, dois alunos com o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Um dos estudantes com deficiência intelectual, além de frequentar a turma de itinerância, na sala comum era acompanhado por uma professora de apoio, com formação em Pedagogia e Neuropsicologia.

As turmas de itinerância eram atendidas por professores especialistas em Educação Especial, que acompanhavam os alunos na escola em dois momentos. Em um primeiro momento, realizavam atendimentos individuais – os estudantes com deficiência intelectual eram alocados em uma turma de até três estudantes e os com o transtorno do espectro do autismo em outra turma de até três estudantes – com o intuito de promover interações com a professora especialista e trabalho da autonomia; e ofereciam auxílio adicional, com vídeos, resumos de textos e imagens a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos abordados e auxiliar nesse entendimento. Em um segundo momento, acompanhavam os alunos nas atividades das salas de aula comum com os docentes regentes das salas de aula para a consolidação do currículo e o trabalho com atividades com os demais alunos.

Os atendimentos ocorriam duas vezes por semana, perfazendo dez horas/aula por turma – seis de maneira individual e duas com a observação do professor em sala de aula. Os acompanhamentos em sala comum aconteciam em dois dias na semana, distribuídos em quatro horas/aula. Além desses dias, os professores especialistas da Educação Especial cumpriam

⁸ Professora contratada por determinação judicial para acompanhar um estudante com deficiência.

atividade de trabalho pedagógico coletivo na própria escola junto com os demais professores da escola, em suas diferentes áreas de saber.

A presente pesquisa foi realizada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade São Francisco. Após a aprovação, convidamos as famílias dos alunos com deficiência para explicar a elas a pesquisa na escola. A reunião aconteceu em uma sala de aula no segundo andar da instituição, onde apresentamos a proposta e sua intencionalidade em relação ao contexto escolar. Duas mães compareceram acompanhadas de seus filhos, estudantes com deficiência. Após a concordância de todos, os termos de consentimento e assentimento foram assinados, respectivamente, pelas mães e pelos estudantes.

Inicialmente, apresentamos o projeto de pesquisa aos professores da área de Linguagens e suas Tecnologias no horário de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área. Optamos por focalizar essa área – composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física – por ser a que possui maior número de aulas na semana. Além dessas professoras, convidamos também a participarem da pesquisa a professora especialista da turma de itinerância frequentada pelos estudantes Rafael e Ana, participantes deste estudo; e a professora de apoio do estudante Carlos, que não participou desta pesquisa. Com exceção da professora de Língua Inglesa, as demais aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, os participantes deste estudo são os estudantes Ana e Rafael; e as professoras: Sandra, professora de apoio de um dos adolescentes da turma de itinerância; Luiza, professora de Educação Física; Maria, professora de Arte; Iara, professora de Língua Portuguesa e Literatura; e Laura, professora especialista nas turmas de itinerância. No capítulo seguinte, iremos apresentá-los mais detalhadamente. Todavia, cabe ressaltar a participação da autora deste trabalho como diretora e pesquisadora, realizando o estudo no contexto da sua própria prática.

As formas de comunicação e de relação têm suma importância. Assim, a pesquisa em educação deve ser conduzida dentro de uma ética de respeito aos participantes e ao conhecimento, validando o direito dos participantes da pesquisa na busca por ter e preservar seus próprios valores e opiniões. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 61), é importante levar em consideração as manifestações culturais e os direitos dos participantes do estudo, “sem preconceções que gerem problemas para os interlocutores no que diz respeito a gênero, etnias, identidades culturais, situação social, fé, crença política, idade, condições físicas ou mentais, ou outras características individuais”.

As autoras ainda sinalizam a relação entre pesquisador e pesquisado, na qual “há uma situação de poder a considerar em que o pêndulo cai do lado do pesquisador” (Gatti *et al.*, 2019, p. 61); e assinalam o cuidado com a invasão referente ao colaborador da pesquisa – a preservação da sua integridade sem imposição de autoridade. Preponderantemente, os participantes da pesquisa podem, de alguma forma, demonstrar sentimentos de tensão ou desconforto, por isso é fundamental a privacidade, promovendo um ambiente de confiança e respeito. Em qualquer indício de situação de desconforto entre o pesquisador e pesquisado, conflito interpessoal ou tensão, é prudente a interrupção do processo.

Nesse sentido, o conhecimento científico, situado em um contexto histórico-cultural, sofre influência de interesses e valores dos grupos que produzem o conhecimento e da sociedade, na medida em que o utilizam e aplicam em seu cotidiano. Portanto, a ciência não está imune. Assim, consideramos que o papel da autora deste texto como pesquisadora não é neutro – e sua posição social na escola, como diretora, certamente afetou o modo como ocorreu a entrevista e as narrativas das professoras e dos estudantes participantes.

2.1 Procedimentos para a construção de dados

Neste estudo, de natureza qualitativa, tendo como base a teoria histórico-cultural, utilizamos as entrevistas dialógicas como forma de construção de dados. Em consonância com Freitas (2009), nessa perspectiva teórica, buscamos compreender a interação construída nos diálogos entre o pesquisador e o pesquisado. Durante a entrevista, ocorre um encontro verbal entre entrevistador(es) e entrevistado(s), visando à mútua compreensão. Essa não é uma compreensão passiva, limitada ao reconhecimento de sinais, mas sim uma compreensão ativa.

A entrevista dialógica consiste em uma relação entre indivíduos, na qual se exploram suas experiências sociais e culturais compartilhadas com outros membros do seu contexto. Desse modo, durante as entrevistas, o papel da autora desta dissertação como pesquisadora é possibilitar uma troca acerca dos temas percorridos. Neste estudo, consideramos as condições da pesquisa e compreendemos que não há neutralidade nela. Para Duarte (2004, p. 214), as entrevistas são fundamentais quando desejamos “mapear práticas, crenças, valores”. Nesse caso, a entrevista permite ao pesquisador coletar as pistas e os modos como os envolvidos na pesquisa encaram a realidade, levantando informações relevantes para a compreensão da lógica que preside as relações. Realizar entrevistas assertivas e com rigor metodológico não é simples, segundo a autora. Minayo (2011, p. 622) acrescenta:

[...] fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condiciona mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados.

Para o desenvolvimento de construção dos dados, em especial, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo e entrevistas dialógicas individuais. A seguir, detalhamos os instrumentos e o modo como cada recurso metodológico foi desenvolvido no decorrer da pesquisa.

O diário de campo é utilizado para anotações da pesquisadora e reflexões no ato de entrevistas, na tentativa de fazer registros fidedignos: detalhes de gestos, reflexões e percepção atenta da pesquisadora no decorrer das entrevistas. Durante as entrevistas ela procurou anotar dados relevantes que nos auxiliaram nas análises posteriores. As entrevistas e as anotações no diário de campo foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2023.

Para as entrevistas, elaboramos um roteiro, objetivando iniciá-las com as professoras e os estudantes. As perguntas endereçadas aos estudantes foram: “Conte sobre sua família, sua vida”. “Conte um pouco sobre o estudo nesta escola”. “Como você se relaciona com seus professores?”. “Como você se relaciona com seus colegas da sala?”. “E em sua turma de itinerância? Conte um pouco sobre essas aulas”. “Como você acha que as aulas em sua classe deveriam ser?”. “Como você se sente em sua turma?”. “O que você já aprendeu na turma de itinerância?”. “Relate uma aula que você mais gosta e por quê”. “Quer acrescentar algo que ainda não conversamos?”. Para as professoras, fizemos o seguinte roteiro: “Conte sobre sua história de vida, sua família”. “Conte um pouco sobre sua trajetória profissional”. “Qual sua perspectiva em relação aos estudantes com deficiência?”. “Você tem dificuldades na elaboração de atividades e do trabalho do Currículo Paulista com os estudantes com deficiência? Quais?”. “Relate uma aula que foi significativa para os estudantes com deficiência”. “Em relação ao trabalho nas turmas de itinerância, você o considera relevante? Dê um exemplo”. “Você acha que o Programa de Ensino Integral faz a diferença na vida dos estudantes com deficiência? Por quê?”. “Quer acrescentar algo que ainda não conversamos?”.

2.1.1 As entrevistas com os estudantes

Os estudantes participantes desta pesquisa são: Ana e Rafael, matriculados no Ensino Médio. Rafael tem 18 anos de idade, com diagnóstico de deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. A duração de sua entrevista foi de 40 minutos. Foi audiogravada em sua íntegra e depois transcrita. Na época do trabalho de campo, o estudante cursava a segunda série do

Ensino Médio e já frequentava a escola há 2 anos. Ele reside em um bairro próximo à escola e percorre o trajeto de casa à escola com o pai.

A estudante Ana tem 15 anos de idade, com diagnóstico de TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sua entrevista foi audiogravada; o tempo de duração foi de 50 minutos. Na época da entrevista, ela cursava a primeira série do Ensino Médio e tinha ingressado na escola 2 anos antes da pesquisa. Ela reside em um bairro nobre, percorrendo o trajeto em transporte particular. Quem a acompanha é a sua mãe.

2.1.2 As entrevistas com as professoras

As professoras participantes da pesquisa são: Sandra, que atua como profissional de apoio; Luiza, professora de Educação Física; Maria, professora de Artes; Iara, professora de Língua Portuguesa; e Laura, professora especialista da turma de itinerância. As profissionais serão apresentadas mais detalhadamente no capítulo seguinte.

A entrevista com a Professora Sandra, profissional de apoio, foi realizada via Google Meet e durou 28 minutos. Ela apresentou algumas respostas e, após a transcrição, julgamos ser necessário realizar uma nova entrevista, a fim de complementar e esclarecer alguns pontos. Essa entrevista durou mais 20 minutos, totalizando 48 minutos. Foi fundamental criar uma atmosfera de cordialidade e simpatia no momento precedente à entrevista: a professora sentiu-se livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão. Tudo transcorreu tranquilamente.

A entrevista com a Professora Luiza foi realizada pelo Google Meet fora do turno de trabalho. Fizemos a transcrição literal e anotamos algumas questões no diário de campo. Em um primeiro momento, as respostas não foram muito claras. Marcamos, portanto, um segundo encontro, no qual a professora explica de maneira mais assertiva a forma de atuação com os estudantes com deficiência em suas atividades, em específico nos momentos destinados às aulas práticas de Educação Física. A duração da entrevista, na somatória dos encontros, foi de 60 minutos.

Com Maria, professora de Artes, a entrevista teve a duração de 40 minutos. Fizemos via Google Meet fora do período de trabalho, no final da tarde, com a pesquisadora e a professora cada uma em sua residência. A transcrição foi feita em sua íntegra. A entrevista foi agendada, de acordo com os horários da professora, e decorreu sem interrupções.

A entrevista com a Professora Iara, de Língua Portuguesa, durou 45 minutos. Foi feita de maneira presencial, em horário de final do período. A entrevista foi audiogravada e transcrita em sua íntegra. Ao relatar a sua história, a Professora Iara lembrou-se dos momentos vividos no início de carreira, com suas alegrias, dificuldades e sentimentos de conquistas.

Com a Professora Laura, responsável pela turma de itinerância, a entrevista durou 45 minutos e foi realizada na escola, no momento do descanso após o almoço. A entrevista foi audiogravada e transcrita em sua íntegra.

2.2 Organização e análise dos dados

Após a realização das entrevistas, fizemos as transcrições na íntegra. Desse modo, as entrevistas foram transformadas em textos, lidos na tentativa de buscar temáticas que convergissem para os nossos objetivos. Nessas leituras, deparamo-nos com temáticas relativas aos modos como as professoras lidam com os estudantes e como esses narram suas experiências escolares. Em vista disso, organizamos o material em dois eixos: 1. Percepções das professoras sobre sua atuação com os estudantes com deficiência; e 2. Experiências escolares de estudantes com deficiência.

Nas análises, a partir da teoria histórico-cultural, buscamos a compreensão da história do fenômeno investigado, ou seja, o processo que gera a sua existência como fenômeno, e não apenas o fenômeno em si mesmo. Temos em conta que o caráter dialético desse processo é importante, por isso analisamos as entrevistas buscando apontar condições e contradições. Para Vygotski (1995, p. 67-68, tradução nossa),

estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, em uma investigação, pretende-se compreender o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas facetas e transformações, desde seu início até o final, isto implica colocar em questão sua natureza e sua essência, uma vez que somente em movimento elas expressarão o todo. Assim, pois, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa e auxilia a teoria, mas que se constitui em seu fundamento.

Assim, neste estudo, procuramos apreender os processos que constituem os fenômenos, isto é, os modos como professoras e estudantes se referem à escola, às relações e às práticas escolares, buscando explicações e não somente descrições. No capítulo seguinte, apresentamos os resultados do estudo, organizados nos eixos anteriormente referidos.

3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS SALAS COMUM E DE ITINERÂNCIA SOBRE AS CONDIÇÕES DE ENSINO E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, vamos ao encontro do objetivo geral cuja proposta é responder à seguinte questão investigativa: que percepções os estudantes com deficiência e os seus professores têm sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de uma escola de ensino médio de Tempo Integral? Para tanto, apresenta-se o objetivo geral: conhecer o que pensam estudantes com deficiência e seus professores sobre as relações de ensino e de aprendizagem em uma escola de tempo integral. Especificamente, conhecer e analisar: 1. as percepções de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância; e 2. as percepções das professoras das salas comum e de itinerância sobre as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência. Tais objetivos se apresentam a partir da problemática do desafio do acesso ao conhecimento escolar por estudantes com deficiência. Este capítulo está organizado em dois eixos temáticos. No primeiro, tratamos das percepções das professoras das salas comum e de itinerância sobre as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência. No segundo eixo, tratamos das experiências de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância.

3.1 Eixo 1. Percepções das professoras das salas comum e de itinerância sobre as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência

Neste eixo temos a intenção de analisar as percepções das professoras sobre o ensino para estudantes com deficiência. Os dados estão organizados com a apresentação das professoras participantes da pesquisa seguida da análise de excertos de suas entrevistas.

3.1.1 Professora Luiza

Luiza tem 47 anos de idade e 27 anos de magistério; na maior parte de sua trajetória profissional trabalhou nas escolas públicas paulistas. A professora é efetiva, atua no PEI desde o ano de 2020 e é responsável pela disciplina de Educação Física. Relata ter realizado diferentes cursos e pós-graduação em Educação. Durante a conversa, ela foi questionada sobre algum relato relevante da parceria com as professoras das turmas de itinerância em sala de aula. Ela respondeu:

[...] recentemente estamos em uns encontros sendo conduzidos por mim [Professora de Educação Física] e apoiada por elas [professoras de turmas de Itinerância] Ele [Projeto] não faz parte do Currículo Paulista. [...] As professoras [referindo-se às professoras de itinerância] utilizou estratégias dos cursos realizados sobre a linguagem, a imagem, a identificação do indivíduo, os sentimentos dos jovens, como se percebem. Há a participação direta das professoras de itinerância no projeto com os estudantes da segunda série A, em especial o Rafael. No processo de criação das personagens [...].

Em sua entrevista, a professora socializa um projeto que foi desenvolvido com os estudantes da 2.^a série A e em especial com a participação do estudante Rafael. O projeto intitulado “Atrações circenses” foi pensado em conjunto com as professoras especialistas das turmas de itinerância e a professora de Educação Física.

A finalidade do projeto consistiu em trazer os estudantes de outra escola para conhecer o Ensino Integral e participar de uma sequência didática tratando de expressão corporal e da questão das emoções. As crianças convidadas a assistir à apresentação foram estudantes de quinto ano de uma escola estadual de anos iniciais. Todos os estudantes da segunda série do Ensino Médio tiveram uma tarefa e um papel a desempenhar. Rafael participou como personagem “proprietário do circo” e realizou as apresentações. Os estudantes trabalharam com a utilização de bambolê e atividades de recreação e diversão.

O projeto, embora não faça parte do Currículo Paulista, foi organizado em torno de conhecimentos adquiridos em cursos. Não fica claro pela fala de Luiza o motivo pelo qual o projeto foi proposto, mas ela dá relevância ao fato de que Rafael participou da atividade. Luiza afirma ainda que “[...] cursos realizados sobre a linguagem, a imagem, a identificação do indivíduo, os sentimentos dos jovens, como se percebem [...]”, trazem a ideia de trabalho com as competências socioemocionais, que no PEI são destaque junto com o Projeto de Vida do aluno.

As propostas apresentadas pela BNCC, que revelam a visibilidade nas competências e habilidades em um contexto socioemocional, parecem oferecer uma predominância e superioridade em relação aos demais componentes do desenvolvimento humano, tolhendo e

distorcendo o significado de Educação Integral. Todavia, a formação humana que se propõe sob a teoria histórico-cultural permite realizar a crítica do que se vem escancarando no contexto atual, com o destaque de programas e currículos pautados em habilidades socioemocionais, desconexos sob a ótica cognitiva e, ainda mais, em uma perspectiva de cunho ideológico, utilizando-se de expressões arrebatadoras, apontando para uma falsa superação da crise na educação e na aprendizagem dos alunos (Vital; Urt, 2022).

Em outro momento da entrevista, a Professora Luiza reflete sobre as condições de trabalho sob as quais precisa dar conta do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos:

[...] sabemos que em uma sala de 40 alunos a gente falha como professor. Não falhamos porque queremos falhar, mas devemos dar atenção para todos e todas. Por mais que demos atenção, penso que poderíamos melhorar esse processo de ensino e aprendizagem. Nas especificidades dos alunos com deficiência eles precisam de mais tempo para trabalhar questões físicas e motoras. As questões de desenvolvimento pedagógico ainda estão bem devagar [...].

A Professora Luiza revela uma das contradições da política de educação inclusiva. Como trabalhar com 40 alunos na sala e promover uma educação que seja para todos? Como trabalhar com as especificidades dos estudantes com deficiência?

Em suas considerações sobre a educação para todos, Padilha (2009) pontua a questão da equidade, que deve estar presente tanto de forma coletiva quanto individual – requer, portanto, uma igualdade real entre todos os indivíduos. Essa igualdade, segundo essa autora, deve ser entendida de maneira substancial, ou seja, não se limita a aspectos formais ou meramente legais – mas, fundamentada no princípio legal, reconhece as diferenças e a necessidade de condições específicas que atendam às diversas situações enfrentadas pelos alunos, sejam elas de natureza física, sejam de natureza social ou cultural, especialmente no contexto educacional. Tanto a noção de direitos humanos quanto a de diversidade possuem uma trajetória que remonta a tempos anteriores, elas não surgiram apenas nos debates atuais sobre os direitos dos diferentes ou a importância de valorizar a diversidade.

Não há uniformidade entre os seres que povoam o planeta; ao contrário, existe uma variedade significativa. Embora existam padrões, isso não implica que haja igualdade. Assim, ao discorrermos sobre direitos idênticos para todos, é fundamental não considerar que há uma igualdade homogeneizada. Não é adequado tratar as pessoas desiguais da mesma maneira.

A Professora Luiza segue em suas reflexões e, no trecho seguinte, aborda a problemática da formação de professores:

[...] Estudantes com deficiência [...] eu ainda não sinto como preocupação o contexto global da Rede Estadual Paulista e nem da Diretoria de Ensino. Sei que fazem o processo de acordo com as atribuições e determinações. Mas em relação à formação precisamos de muito mais que isso. Mais do que informações e orientações. Precisamos de parceria e esclarecimentos pedagógicos e teóricos. Aplicando-os posteriormente em nossas aulas regulares.

Outra perspectiva da professora sobre a escola diz respeito ao que parece ser um descaso do Estado, visto que ela não sente que o Estado e a Rede estejam preocupados com questões relacionadas a estudantes com deficiência.

O investimento em Educação Especial tem sido ineficiente e insuficiente. “Não é qualquer conteúdo, não é com qualquer estratégia que as possibilidades dos alunos são potencializadas” (Padilha, 2017, p. 19). Na entrevista da Professora Sandra, enxergamos essa questão. Ela diz: “[...]comecei a olhar criticamente para a escola, a criança não aprendia como as demais. Por quê? A criança não via significado, toda a escola em que eu estagiei vi as dificuldades das crianças e ninguém fazia nada [...]”.

Em consonância com as ideias de Vigotski (2021), compreendemos que o desenvolvimento dos alunos, no contexto escolar, depende da instrução sistematizada. O ensino fecundo tem de anteceder o desenvolvimento. Se, de alguma forma, o desenvolvimento biológico impõe limitações e/ou barreiras, há ainda uma imensidão de possibilidades para o desenvolvimento cultural. Assim, para Vigotski (2021), é preciso buscar caminhos alternativos e modos coletivos de organização escolar assim como a instrução via caminhos alternativos (Oliveira, 2022). Desse modo, a formação do professor, como mencionado pela Professora Luiza, é um aspecto crucial para o avanço significativo no desenvolvimento desses alunos.

3.1.2 Professora Sandra

A Professora Sandra tem 40 anos de idade, atua há 3 anos na Rede Estadual e é formada em Neuropsicologia, Psicoterapia e Pedagogia. Ela é professora contratada por tempo determinado e por ordem judicial, uma vez que a mãe de um estudante com deficiência intelectual solicitou a professora de apoio em todas as aulas, de segunda a sexta-feira. Participa de todos os planos de aulas elaborados pelos professores regulares do estudante; nas Atividades Pedagógicas Coletivas Gerais, prepara relatórios e entrega de portfólios; e acompanha o estudante em suas atividades em sala de aula. Na entrevista, foi pedido a ela para contar os motivos que a levaram a fazer cursos de pós-graduação na área de Educação Especial. Ela relata o que segue:

[...] comecei a olhar criticamente para a escola, a criança não aprendia como as demais. Por quê? A criança não via significado, toda a escola em que eu estagiei vi as dificuldades das crianças e ninguém fazia nada. [...] garantir esse direito precisamos que o sistema de ensino seja reestruturado, uma nova cultura, ações articuladas. [...] O que o Carlos [estudante com deficiência que ela acompanha] realiza na turma de itinerância o ajuda e que agora fazer as atividades fica mais fácil. Tivemos um exercício de Matemática e eu comecei a fazer com ele do meu jeito. Ele disse... “Pro, não é assim. A Prô da Itinerância ensinou-me de um jeito mais fácil para mim e para o Rafael”. Foi fazendo do jeito que ele aprendeu e ele me ensinou a resolver o problema, mas do jeito dele [Risadas]. Ficou todo feliz.

O que nos instiga nas considerações da Professora Sandra e nas suas perspectivas sobre a escola? Ela aponta em suas palavras que a criança não via significado em aprender. Considera que a escola, em sua função social, precisa ser significativa para os estudantes, conforme apontado por Saviani (2015) e Dainez e Smolka (2019).

Sandra reflete sobre o sistema escolar, aponta a necessidade de reestruturação, renovação e ações articuladas. Nesse excerto que viemos de apresentar, Sandra refere-se aos direitos dos estudantes de aprender, afinal essa é a função social da escola.

A opinião e o conhecimento que geram suposições não fundamentam a necessidade da escola. Da mesma forma, a sabedoria adquirida pela vivência frequentemente ignora e até desvaloriza o conhecimento acadêmico, algo que se reflete em expressões populares como: “é melhor a prática do que a teoria” e “as crianças aprendem apesar da escola” (Saviani, 2015). É a demanda por uma compreensão estruturada do conhecimento por parte das novas gerações que justifica a presença da escola. Assim, a escola tem o papel de oferecer as ferramentas essenciais para o acesso ao saber elaborado (ciências), além de permitir o contato inicial com esse saber. As atividades na educação básica devem se alinhar a essa necessidade. Se considerarmos isso como currículo, podemos afirmar que o currículo da escola primária é moldado pelo saber organizado.

O saber estruturado – a cultura erudita – é, por sua vez, uma cultura letrada. Portanto, a primeira condição para acessar esse tipo de conhecimento é a aquisição da leitura e da escrita. Além disso, é necessário aprender também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esse é o conteúdo essencial da escola primária: leitura, escrita, linguagem dos números e fundamentos das ciências naturais e sociais (história e geografia). É provável pensarmos que isso é evidente. De fato, é evidente. E como frequentemente acontece com o que é óbvio, isso pode ser esquecido ou ocultado, revelando em sua simplicidade aparente questões que escapam à nossa percepção. Esse esquecimento ou ocultação pode, então, diminuir os impactos da escola no processo de democratização.

Para Vigotski (2009), o conceito é produto de um longo e complexo processo de desenvolvimento do pensamento verbal, do qual participam todas as funções psicológicas elementares em uma combinação nova (neoformações). O momento central de todo esse processo é o uso funcional da palavra como meio de atenção, abstração, discriminação de atributos, síntese e simbolização com o auxílio do signo. Por isso, é a partir do pensamento por conceitos que o ser humano se torna capaz de planejar sua ação e dominar seu próprio comportamento, atuando de modo mediatizado por intermédio da linguagem interior.

Considerando o exposto, esse processo na criança não depende de maturação biológica, mas de uma organização sistemática de ensino-aprendizagem, que ocorre em seu meio social. De acordo com Vigotski (2009), a aprendizagem se dá nas relações com outros homens, nas quais se transmitem intencionalmente os conhecimentos produzidos historicamente. É a apropriação das elaborações humanas que leva a criança ao desenvolvimento, e não o contrário. Nessa perspectiva, a educação intra e extraescolar é compreendida como determinante do desenvolvimento humano, pois não apenas o influencia como também é responsável por orientá-lo, reestruturando as funções elementares em direção às funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento da individualidade humana só é possível a partir da aquisição dos conhecimentos elaborados socialmente ao longo da história do homem – eles precisam ser apropriados pelas crianças no interior da instituição escolar. Por isso, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 13). Para que isso se efetive, o professor deve ser o organizador do meio social (Vigotski, 2001), aquele que emprega os recursos mediadores concretos e simbólicos de modo a proporcionar a apropriação de conhecimentos pelos alunos e a fim de promover o desenvolvimento psíquico.

3.1.3 Professora Maria

A Professora Maria é licenciada em Artes Plásticas e tem pós-graduação *lato sensu* em Teatro. Tem 32 anos, atua na rede estadual há quatro anos e é professora contratada por tempo determinado. Foi aprovada no concurso mais recentemente realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Foi criada na favela de Paraisópolis, estudante da rede pública de ensino. Trabalhou como bancária por cinco anos. Fez, posteriormente, a licenciatura em Artes. Atuou em práticas comunitárias e entrou na educação. Durante a entrevista, perguntamos a ela sobre trabalhar em sala de aula, e ela comentou:

Todos os estudantes são capazes de aprender. Esse processo é singular, e o educador precisa estar atento tanto às necessidades individuais quanto às coletivas. Alunos com deficiências visuais e auditivas trabalham no desenvolvimento da linguagem e do pensamento conceitual. Já aqueles com deficiência intelectual podem encontrar mais desafios na aprendizagem musical, mas têm a capacidade de desenvolver a oralidade e identificar sinais gráficos. É fundamental reconhecer a diversidade e incentivar o desempenho sem se apoiar em um único parâmetro. [...] todos os estudantes são capazes de aprender.

Em sua entrevista, a Professora Maria revela suas percepções sobre a aprendizagem dos estudantes: todos podem aprender, e o professor tem papel nesse processo. Essa ideia remete ao pensamento de Vigotski quando considera a relação criança-meio sob uma concepção dialética, uma perspectiva coerente com a natureza específica do ser humano. Portanto, podemos pensar que o meio, em si, não tem existência ontológica, pois é sempre um instrumento de alguém e de outrem. Na verdade, se o ambiente humano não for estático e eternamente o mesmo, uma vez que depende do estado ou do nível de desenvolvimento da criança, então é o desenvolvimento progressivo da criança que produz as condições – que, por sua vez, produzem novas formas de possibilidades da aprendizagem – e que está em desenvolvimento. O desenvolvimento anda de mãos dadas ao adaptar-se às mudanças em seu meio e vice-versa – então, é um relacionamento recíproco (Pino, 2010).

Segundo Vigotski é necessário compreender e abordar a relação entre as crianças e o seu ambiente. Pino (2010), nos estudos realizados sobre o desenvolvimento da criança e seu processo educativo, ressalta outro ponto que parece relevante na análise das características dessa relação. São situações frequentes na vida das crianças e dos adultos em que se constata a convivência de pessoas de diferentes idades em um mesmo ambiente ou no mesmo grupo de amigos, com as mesmas condições físicas e/ou psicológicas – sejam favoráveis ou não. Essas relações podem produzir efeitos muito diferentes sobre cada um dos envolvidos. Aprofundar a dinâmica da relação pessoa-meio ambiente, na qual o elemento social é parte integrante desse ambiente, é basilar. As relações sociais constituem, segundo Vigotski, o fundamento das funções humanas mais elevadas. Essa é uma questão muito importante e de grande interesse para educadores e profissionais da área da saúde física e mental.

3.1.4 Professora Iara

A Professora Iara tem 59 anos, é licenciada em Língua Portuguesa e Literatura e bacharel em Economia. Tem 35 anos de magistério e atua no Ensino Integral desde 2014. Atualmente, participa como corretora de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de alguns processos seletivos. Gosta de artes e culinária, entre outras atividades. Durante sua permanência

no PEI foi líder de eletiva intitulada “Se vira nos 18”, na qual os estudantes, antes de adentrarem à universidade, aprendem a costurar, cozinhar, lavar e passar; e trabalham a questão do empreendedorismo para cálculo de despesas – por exemplo, a compra dos insumos para produção e venda de quitutes a fim de contribuir para o pagamento das suas despesas no curso superior. Durante a entrevista, pedimos para a professora comentar sobre sua perspectiva em relação aos estudantes com deficiência. Das palavras da professora destacamos o que segue:

[...] a ação de inclusão significa, a meu ver, oferecer apoio e recursos, criando as oportunidades para o desenvolvimento do aluno, evitando, assim, a evasão escolar. Ao apenas o ato de inserir o estudante em uma sala de aula sem oferecer recursos e outros meios para a aprendizagem, o professor está de certo modo o desconsiderando, não propondo novas formas de aprender. Mas os professores muitas vezes ignoram ou desconhecem os meios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e as escolas na realidade não demonstram a preocupação em mediar esse processo com eficiência e, infelizmente, o aluno com deficiência ainda tem o problema da exclusão nas turmas regulares [...] promover o desenvolvimento colaborativo de habilidades e competências, sem ignorar os desafios apresentados durante o processo de aprendizado dos estudantes [...].

Podemos dizer que as pessoas com deficiência – que necessitam de recursos específicos para tal – têm capacidade de aprender, embora isso aconteça de formas e em momentos diferentes do que ocorre com as pessoas sem deficiência. Portanto, não basta que as pessoas com deficiência procurem superar os seus limites, é especialmente preciso que o ambiente social favoreça a sua inclusão e forneça as ferramentas necessárias que lhes permitam desenvolver funções psicológicas superiores, como sugere Vigotski (2000).

Vigotski (2000) considera que as funções psicológicas superiores representam as funções mentais que caracterizam o comportamento humano consciente, como a memória, a atenção e a recordação voluntária; a memorização ativa; a imaginação; a capacidade de planejar e estabelecer relacionamentos; a ação intencional; o desenvolvimento da vontade; o desenvolvimento conceitual; e o uso da linguagem e do simbolismo. Tais funções mentais representam ações intencionais, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato. “Portanto, as funções superiores funcionam, em seu desenvolvimento, estão sujeitos [*sic*] a regulamentações históricas” (Vigotski, 2020, p. 25). Tomando como referência as ideias de Vigotski, a educação dos deficientes visa desenvolver as capacidades que lhes permitam enfrentar os desafios impostos pela sociedade, para serem capazes de compensar funções excessivas e afetadas. Isso permite ultrapassar limites, enquanto a supercompensação representa a possibilidade de transformar sua limitação em talento.

A Professora Iara afirma que muitas vezes os docentes ignoram os meios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e as escolas na realidade não demonstram a preocupação em mediar esse processo com eficiência – e, infelizmente, o aluno com deficiência ainda tem o problema da exclusão nas turmas regulares. Iara afirma que “[...]promover o desenvolvimento colaborativo de habilidades e competências, sem ignorar os desafios apresentados durante o processo de aprendizado dos estudantes é prioridade”. Ela considera ainda que

[...] o trabalho nas turmas de itinerância é extremamente relevante. Um exemplo dessa importância é a necessidade que alguns alunos apresentam em terminar uma atividade que não conseguem em sala de aula, ou pelo tempo ou pela agitação e angústia diante da atividade. É preciso apoio de profissionais especialistas, que contribuam com a aprendizagem de forma significativa. A escola pode e deve tornar-se mais efetiva, articulando a teoria e a prática.

As estratégias utilizadas nas turmas de itinerância no percurso percorrido para consolidação das aprendizagens, segundo a professora e seu relato, envolvem ações diferenciadas, na busca de garantir ações voltadas especificamente aos processos de ensino e aprendizagem. A realização e a diversidade das atividades com cooperação intensiva das professoras das turmas de itinerância torna-se uma forma importante de promover o desenvolvimento cultural e social dos estudantes que frequentam essas turmas.

Quando nos deparamos com a prática pedagógica atual, constatamos que as atividades propostas constituem estratégias em sua maioria equivocadas. Os professores regentes das aulas da BNCC desconectam a relação e a interação dos alunos com a turma, principalmente durante as tarefas em grupo. As atividades propostas pelos professores consistem em tarefas voltadas à explicação do conteúdo, exercícios e avaliação. Os docentes utilizam-se de técnicas com uma participação diminuta dos estudantes. Os recursos que poderiam aguçar a curiosidade seriam viáveis e claros.

Gasparin (2020, p. 51) diz que

a instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Nessa atividade, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem a representação mental do objeto do conhecimento. Esse é o momento do saber fazer docente-discente,

em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social.

Essa é a realidade da escola no presente contexto. Considerando o exposto, a Professora Iara reconhece a necessidade dos professores de analisarem suas práticas frente aos problemas complexos de seu cotidiano na escola. O professor não deve se considerar um mero executor de tarefas e propagador de conhecimentos estabelecidos por sistemas de ensino.

Saviani (1997) afirma que a escola produz conhecimento, que também é produzido pelo aluno. Isso significa que o aluno não tinha conhecimento de determinado conceito ou conteúdo específico e o aprendeu. Ou seja, o aluno não tinha conhecimento de assuntos geográficos e históricos, mas demonstrou domínio desses conhecimentos. Qual é o papel do professor no processo pelo qual os alunos adquirem novos conhecimentos? Que conhecimento o mestre deve saber? Qual o seu papel e envolvimento no ensino e na aprendizagem?

Saviani ressalta a importância de os professores dominarem os conteúdos e, dessa forma, ajudarem os alunos a adquiri-los. Considerando o papel que eles devem desempenhar no processo de produção do conhecimento, a transmissão de conteúdos deve ser organizada de forma sistemática, para que o processo ocorra entre os alunos.

3.1.5 Professora Laura

Laura tem 65 anos, é formada em Turismo, Magistério e Pedagogia; tem pós-graduação em Educação Especial e pós-graduação como professor alfabetizador. Tem 35 anos de profissão. Atua como professora especialista nas turmas de itinerância e é professora do Ensino Colaborativo. Na entrevista, perguntamos a ela sobre sua dificuldade na elaboração das atividades para os estudantes com deficiência e como ela enxerga as relações entre os professores regentes e as professoras especialistas.

Seguimos com os trechos de sua fala em destaque:

[...] no primeiro momento faço avaliação diagnóstica para saber um pouco do estudante, da família, do convívio familiar, uma análise sensorial física e emocional, uma análise geral para poder sentir onde está o problema e a dificuldade. Normalmente os elegíveis são deixados de lado, dizendo: Ah, ele não vai entender mesmo por isso que hoje eu faço a elaboração uma atividade adaptada não é que às vezes não é só adaptada para ele até para outros da sala que também não entendem e tem vergonha de verbalizar ao professor. Também é muito difícil, a gente consegue perceber não só na escola como também nas turmas de itinerância. Então ... há a necessidade de um professor colaborativo dentro da sala de aula é muito mais importante do que eu dentro de uma itinerância, então eu tenho que ter mais aulas colaborativas

dentro da sala e algumas que eu percebo a falha e corriji-la e na itinerância auxílio nisso isso!

No trecho “[...] *avaliação diagnóstica para saber um pouco do estudante, da família, do convívio familiar, uma análise sensorial física e emocional, uma análise geral para poder sentir onde está o problema e a dificuldade [...]*”, a Professora Laura nos instiga a refletir sobre isso, havendo indícios de uma ênfase nas competências socioemocionais. Vital e Urt (2022, p. 256) ponderam que

[...] abordar essa questão se torna relevante, considerando o discurso sedutor e milagroso que ronda a questão do foco naturalizante das competências e, em especial, das socioemocionais, descoladas dos outros aspectos do desenvolvimento humano. Identifica-se que a perspectiva funcionalista de educação parece voltar à tona com o discurso utilitarista de tais competências, desembocando numa formação docente reducionista, ao privilegiar determinados aspectos desse desenvolvimento ou trabalhá-los de forma dissociada.

O que está reverberando na fala da Professora Laura e na realidade das escolas da rede estadual é a contradição entre as competências cognitivas e as socioemocionais, verbalizadas e difundidas como prática salvadora da solução para os problemas vividos e sentidos nas rotinas escolares. É preciso “igualar” todas as pessoas atuantes na escola para lidarem com o fazer pedagógico escoradas em uma formação, na perspectiva das emoções, tanto dos professores como de seus alunos.

A Professora Laura em sua entrevista sugere ter mais momentos em salas de aula para o auxílio aos estudantes e apresenta um “destaque” em relação às competências socioemocionais. Em seus estudos, Smolka *et al.* (2015) afirmam que a separação de aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, no intuito de medir resultados e isolar habilidades e traços de personalidade predefinidos, acaba por ocultar as situações e contradições que professores, alunos e suas famílias vivenciam e enfrentam no cotidiano das escolas. Os resultados de avaliações baseadas em competências e habilidades socioemocionais podem aumentar o risco de rotular estudantes cujas capacidades não correspondam aos requisitos previamente estabelecidos.

As diferenças sociais levam a aprofundar a questão educacional, tendo em vista as particularidades que apresentam – entre elas, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e outros fatores que limitam, mas não impedem a aprendizagem. Pensar a inclusão é transcender as dificuldades e limitações para superar a realidade da exclusão atual, na qual os estudantes

são deixados de lado pela falta de acesso ao conhecimento sistemático, à permanência na escola e à saída desta com o domínio de um conhecimento que os favoreça no exercício da cidadania.

Sob o direcionamento da perspectiva histórico-cultural, e do nosso entendimento da real função da escola, acreditamos no compartilhar de ideias e no saber edificado ao longo dos séculos, histórico e culturalmente produzido – e, portanto, cabe à escola seguir nessa trilha.

A Professora Laura ainda acrescenta:

[...] eu acho que às vezes alguns alunos não aguentam tanto tempo dentro de uma escola é eu acho que pra alguns é cansativo em compensação para outros desenvolvem bem, mas eu acho que assim que nem esse ano a redução do número de aulas foi absurda! [...] cada sala deveria ter um professor no colaborativo e alguns dias tirava os da sala realmente porque se eu tiro ele perde o conteúdo e aí como é que fica? Então é muito difícil saber em que momento tirado porque todas as aulas do currículo são importantes, muito difícil esse momento então acho que teria que ficar mais tempo junto com eles né?

As questões da educação inclusiva são muitas vezes dominadas pelas dificuldades e incertezas que surgem na vida escolar cotidiana, em contraste com a aparente solidez e a clareza expressas nas políticas e na legislação. Dessa forma, professores refletem repetidamente sobre as suas experiências com a educação inclusiva, reforçando a importância da formação de docentes para apoiar a educação de todas as crianças, com e sem deficiência.

A necessidade de formação de profissionais da educação é recomendada na Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994) e nas atuais políticas nacionais sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e o sistema educativo é encorajado a “[...] formar professores” e “garantir apoio educacional especializado e de outros especialistas em educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p. 10).

Muitas questões – relativas à falta de formação e experiência, de estratégias específicas para alunos com deficiência, de prática educativa e novos conceitos e estratégias – são debatidas pelos educadores para a reestruturação do currículo, com indicação do uso de recursos específicos para essa clientela e estabelecendo novas formas de avaliação.

Teixeira *et al.* (2023) acentuam a afirmação de que a formação de professores não deve apenas limitar-se à frequência de cursos pontuais, mas também necessita incluir programas de formação, supervisão e avaliação realizados de forma integrada e sustentada. Os docentes precisam ser apoiados na reflexão sobre a sua própria prática, a fim de compreenderem os processos e estudarem as suas próprias ações.

Como enfatiza Pletsch (2009), é necessária formação que permita aos professores mobilizarem o conhecimento e expressá-lo utilizando competências por meio da ação e da reflexão sobre a teoria e a prática. Contudo, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem para todos na escola depende da atitude positiva de todos os envolvidos, e não apenas do professor. A esse respeito, a Professora Laura em sua entrevista diz: “[...] realmente por que se eu tiro ele perde o conteúdo e aí como é que fica? Então é muito difícil saber em que momento tirado porque todas as aulas do currículo são importantes[...]”.

A professora reflete sobre a problemática das salas de itinerância dentro da escola PEI, pois há uma contradição nas políticas: se por um lado a política de educação inclusiva aborda que o AEE deve ocorrer no contraturno escolar, por outro lado, a política do PEI prevê as salas de itinerância. Mas alunos com deficiência frequentam a sala de itinerância no mesmo turno de estudos, em aulas de Orientação de Estudos. Todavia, todos têm que sair da sala comum. A Professora Laura diz: “[...] *Jos elegíveis estão deixados de lado [...]. Ah, ele não vai entender mesmo! [...]*”⁹.

Ao falar da inclusão escolar, a Professora Laura revela que os “elegíveis” são excluídos. Quem são os “elegíveis”? São os alunos com deficiência. Notamos a contradição revelada pela fala da professora – são eleitos para serem excluídos dos processos de ensino e aprendizagem. Ter acesso ao ensino significa reafirmar lugar de fato e de direitos dentro de uma sociedade, ter acesso à cultura e às trocas com os outros colegas da sala, com as possibilidades que a escola pode oferecer. Dessa forma, na medida em que os muros de uma escola são “altos”, a ponto de discriminar quem aprende ou não, excluimos as novas possibilidades de aprender, de considerar as especificidades de cada aluno. Compreender o trajeto de um aluno com deficiência permite vislumbrar uma possibilidade de transformação na educação de todos, mesmo dentro das especificidades.

No Eixo 1 trouxemos as percepções das professoras sobre sua atuação com os estudantes com deficiência. As professoras consideram que escola seja um lugar de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, destacam os desafios que enfrentam: falta de formação docente, pouco apoio para a questão pedagógica, salas de aula lotadas, jornada de trabalho exaustiva com 40 horas semanais.

Outra situação apontada pelas professoras é de que a Rede Estadual Paulista não demonstra preocupação com as questões relacionadas aos estudantes com deficiência. Elas

⁹ O Decreto n.º 67.635, de 6 de abril de 2023 (Brasil, 2023), refere-se aos estudantes com deficiência da rede estadual de ensino como “elegíveis para a Educação Especial”.

destacam que os investimentos em Educação Especial são ineficientes e insuficientes. As professoras também questionam o atual sistema escolar paulista, apontando para a necessidade de reestruturação, renovação e ações articuladas; e reiteram que os estudantes têm o direito de aprender – é um direito do aluno e um dever da escola. Elas ressaltam as percepções sobre a aprendizagem dos estudantes e repetem com firmeza que todos podem aprender e que o professor é o mediador desse processo. Veem, no entanto, a escola despreocupada do aprimoramento das práticas, com poucas contribuições em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência; e as equipes escolares imersas em enormes dilemas, aplicando atividades descontextualizadas, o que caracteriza uma exclusão – e assim, e na maioria das vezes, ignorando os desafios do aprendizado dos estudantes com deficiência.

Nos excertos dos relatos apresentados, as professoras reparam que as atividades com cooperação intensiva das professoras das turmas de itinerância são um referencial importante, por promoverem o desenvolvimento cultural e social dos estudantes participantes dessas turmas. Houve a crítica da prática pedagógica atual, na qual as atividades propostas se constituem de estratégias equivocadas e desfavoráveis.

Padilha (2009) reflete sobre o que seria um ensino inclusivo e considera que nas instituições escolares, na sociedade, nas formações de docentes há respostas fáceis e imediatas quanto a esse questionamento – a ideia de que, ao matricular os estudantes com deficiência em salas regulares, não está garantida a aprendizagem. A autora resalta que essas “aparentes simplicidades” provocam equívocos, impedindo, assim, a escola para todos. Apenas negar a inclusão não implica incluir. Padilha faz alguns apontamentos em relação aos discursos confusos sobre a educação para todos. A autora parte do pressuposto de que “não há homogeneidade, há heterogeneidade” (Padilha, 2009, p. 15). Direitos iguais para todos não caracteriza que eles acontecerão de uma única forma.

Padilha traz, também, uma lição a ser considerada: professores e pesquisadores do Brasil discutem a respeito das necessidades especiais – e isso mostra que ainda não conhecemos bem quais são essas necessidades, o que cada docente aponta, o que cada aluno demanda, o que cada escola elenca como essencial em diferentes contextos. A autora enfatiza que “necessitamos de humildade destemida para aprender sobre esta realidade, a fim de persistir na busca incessante de caminhos que só podemos percorrer nos organizando cada vez mais e melhor” (Padilha, 2009, p. 20).

Ela lembra ainda que em relação às “necessidades urgentes da escola cita o trabalho coletivo dos profissionais” (Padilha, 2009, p. 23), que exige de todos os integrantes da escola a participação na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico. Questionamentos são

propostos pela autora, dentre os quais destacamos: “Como distinguir o essencial do secundário? O fundamental do acessório? De que meus alunos necessitam mais para aprender? O que sabem? Quais práticas pedagógicas podem mediar a aprendizagem?” (p. 24). Por esse motivo, finalizamos o Eixo I com as palavras dessa autora:

[...] acredito, como diz Vigotski (1997), que devemos deixar que a criança com deficiência e/ou com dificuldades estude por mais tempo e que mesmo aprendendo menos, a ela devem ser ensinadas as mesmas coisas que são ensinadas aos outros alunos não deficientes. Todos os nossos alunos devem receber a mesma preparação para a vida as mesmas metas por caminhos diferentes (Padilha, 2009, p. 29).

A seguir, no Eixo II, vamos ao encontro das experiências de estudantes na escola para refletirmos sobre sua função social.

3.2 Eixo II. Experiências de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância.

Para o alcance dos objetivos deste estudo, na busca de conhecer e analisar as percepções de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância. Assim, neste eixo, apresentamos os estudantes Rafael e Ana, analisando excertos das entrevistas realizadas com eles.

3.2.1 Estudante Rafael

Rafael tem 18 anos de idade e diagnóstico de deficiência intelectual e TEA. cursava a segunda série do Ensino Médio e frequentava há dois anos a escola na qual a pesquisa foi realizada. Reside em um bairro próximo à escola e percorre o trajeto de casa à instituição com o pai. Rafael foi criado pelos pais até os 12 anos de idade. A mãe, segundo os relatos do pai, maltratava Rafael e não se interessava por ele. Esse fato refletiu em seu desenvolvimento, que ocorreu com castigos, discussões e problemas sérios em relação aos aspectos emocionais. Seu pai, por fim, se divorciou de sua mãe e adquiriu a guarda de Rafael quando o menino tinha 12 anos. Ele foi crescendo, seu pai casou-se novamente e atualmente Rafael gosta muito de sua madrasta, que acompanha seus estudos, os cuidados em geral, as aulas de natação e as demais atividades realizadas, tais como aula de futebol e acompanhamento fonoaudiológico.

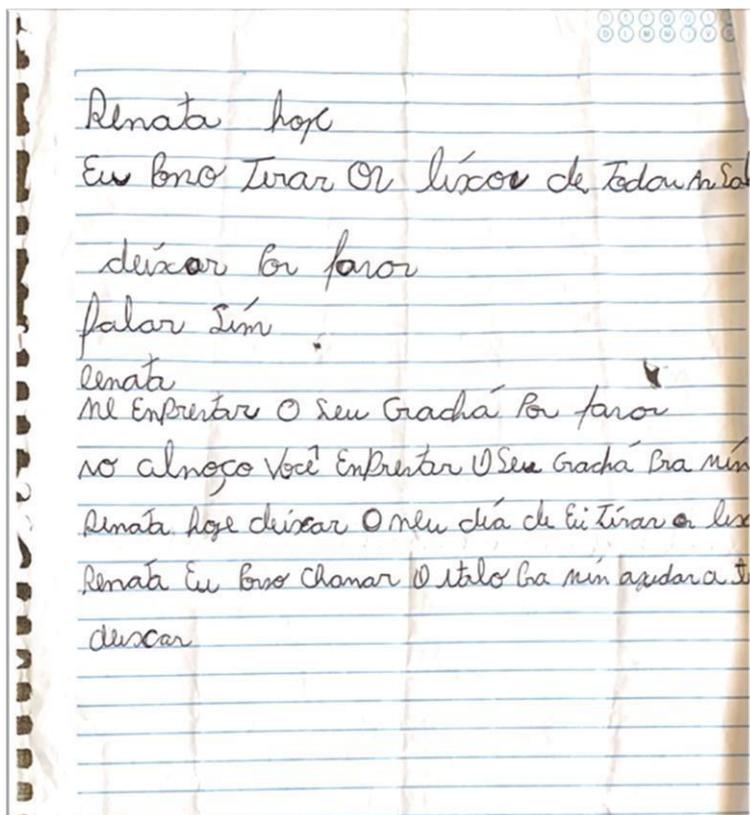
Em relação à sua aprendizagem, Rafael escreve com dificuldades – foi alfabetizado no ano de 2022 pela professora especialista da turma de itinerância. Em 2023, ele realizava problemas matemáticos simples e fazia pequenos textos. Segundo a professora especialista em Educação Especial, ele foi alfabetizado partindo do seu contexto, da sua experiência e das relações com a escola e suas rotinas. Os textos e as situações-problemas foram propostos pela professora na perspectiva do letramento, utilizando-se das observações e com produções de pequenos textos.

Refletimos sobre a questão de Rafael ter sido alfabetizado apenas aos 17 anos. Como ocorreu sua passagem por outras séries? Como o estudante era visto pelos professores? Por quanto tempo se deparou com conteúdo sem significado? São reflexões importantes para a nossa pesquisa.

Como diretora da escola, a autora deste trabalho interage diariamente com Rafael – no horário de entrada e no horário de saída, nos intervalos de almoço e lanche. Isso possibilitou uma melhor fluidez na entrevista, pois Rafael se sentiu tranquilo e à vontade para as interações. Rafael é um estudante presente na escola e que procura ampliar seu contexto cultural em todos os momentos possíveis. Ele lê nos almoços e nos intervalos na escola. Gosta de histórias em quadrinhos e poesias. Gosta de teatro e, nos Clubes Juvenis, participa da horta. Participa de apresentações de música e dança. Sempre está envolvido em atividades esportivas e jogos.

Rafael mora com sua madrasta e com seu pai. É um adolescente que traz em si o desejo de trabalhar e continuar a fazer curso profissionalizante. Tem poucos amigos, mas se relaciona bem com eles e é demasiadamente generoso. Quando necessita de alguma informação ou quer realizar alguma atividade na escola, traz para os intervalos tudo anotado em uma folha de papel, para falar com as professoras ou com a equipe. A seguir, na Imagem 1, apresentamos uma anotação de Rafael.

Imagem 1. Anotação de Rafael



Fonte: acervo da pesquisadora

Da forma como consegue escrever, Rafael pede para a diretora a permissão para colaborar com a limpeza da escola no final do período. A entrevista foi realizada no intervalo de almoço dos estudantes, no qual a Equipe Gestora participa ativamente das atividades. A equipe da escola sempre acompanha o almoço, as brincadeiras, os esportes e as atividades físicas, o grupo de músicas e os grupos de sala de leitura e os de estudos preparatórios para o vestibular. Rafael, na maioria das vezes, participa do futebol às sextas-feiras. Participa, também, como acolhedor de algumas reuniões realizadas entre os líderes para eventos e palestras que ocorrem na Unidade Escolar.

Diante desse cenário, com o consentimento da família de Rafael e dele sobre a pesquisa, foi proposto um bate-papo próximo à arquibancada; estavam apenas a pesquisadora e o aluno, para que a entrevista pudesse fluir de forma tranquila. Havia uma expectativa grande por parte de Rafael em relação à gravação e ao modo como isso se daria. Entre os trechos analisados durante a pesquisa, enfatizamos a seguir alguns aspectos afirmados por Rafael, importantes a serem considerados.

Pesquisadora: Humm e o seu pai trabalha onde?

Rafael: vendendo ele é vendedor tá e aí ele passa o dia inteiro fazendo isso

Pesquisadora: *Mas você fica aqui na escola com a gente, né...?*

Rafael: *Sim, eu gosto daqui.*

Pesquisadora: *e fala pra mim um pouquinho como que é estudar nessa escola? Aqui na escola mix tem as coisas boas E as coisas ruins? Tem?*

Rafael: *Não, acho que não tem. Algumas. Não sei.*

Pesquisadora: *você aprendeu a ler e escrever aqui nessa escola?*

Rafael: *Sim, foi com a pro Clara*

Pesquisadora: *como é que você se sente assim ao aprender a ler e escrever que antes você não sabia?*

Rafael: *Conto o dinheiro, escrevo, faço cartinhas, lista de futebol, sala de leitura, gibi. Adorei também fazer uma receita de bolo e a gente vai fazer esse dever. Os professores me ajudam, ensinam e eu, me sinto triste porque não sei fazer a Matemática... As continhas eu aprendi, mas as outras coisas, não...*

Pesquisadora: *que outras?*

Rafael: *os desenhos, com pontas, com bolas, pegar a régua, ainda estou aprendendo..., mas leio o que tem pouca letra. [...] No começo do ano os alunos ficavam olhando e falando de mim né, por que ele pode isso e a gente não pode. Isso é chato. Eu também não gosto disso, mas eu não guardo essas coisas na minha cabeça, não lembro. Não gosto de eles falarem e saber que é de você. Sou como todo mundo e quero ser uma pessoa boa, pro. [Rafael esfrega as mãos e os olhos meio cheios de água]*

Rafael, ao ser questionado sobre o trabalho de seu pai, diz que ele (pai) passa o dia todo trabalhando. Quando consideramos que ele, Rafael, “*fica na escola com a gente*”, ele afirma: “*Sim, eu gosto daqui*”. Em nossos registros do diário de campo, Rafael mostra-se satisfeito ao responder que gosta da escola, sorri e faz um gesto com o dedo indicador, apontando para o local em que estava com a pesquisadora. Deduzimos que ele se referia à escola. Rafael, quando a pesquisadora se refere a “*como é estudar nesta escola*”, responde “*que tem coisas boas*”. Entretanto, quando perguntado sobre coisas ruins, ele demonstra insegurança e em um primeiro momento nega; depois diz ter “*algumas*”, ficando em dúvida em sua resposta.

Nosso foco, nesse recorte da entrevista de Rafael, é o de problematizar a verdadeira função da escola. Precisamos conceber a função social da escola quando o desenvolvimento do aluno está relacionado ao ensino com significado. Pensamos que é função da educação, em específico da escola, “*escolher meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano. Ensinar a todos!*” (Padilha, 2009, p. 21).

À questão “[...] *como é que você se sente assim ao aprender a ler e escrever que antes você não sabia?*” Rafael responde: “*conto o dinheiro, escrevo, faço cartinhas, lista de futebol, sala de leitura, gibi*”. Rafael diz que foi alfabetizado quando chegou nessa escola. Será que é esse o objetivo do Ensino Médio? Quando Rafael afirma: “*Os professores me ajudam, ensinam [...]. As continhas eu aprendi, mas as outras coisas, não [...]*”, leva à reflexão sobre um ponto extremamente importante: a incapacidade de ler e interpretar textos maiores. Ele diz: “*Mas leio o que tem pouca letra [...]*” e relata que não consegue realizar cálculos matemáticos. Ele afirma:

“e eu, me sinto triste porque não sei fazer a Matemática”. Ao ter chegado assim no Ensino Médio, Rafael sofre com uma lacuna de conhecimentos. Quando ele se refere à Professora Clara, a considera como a professora que o auxiliava nas turmas de itinerância em 2023. Será que esse é o conteúdo a ser ensinado nessas turmas?

Pensamos que o Ensino Médio é o que mais se arrefece com essa falta de qualidade, tanto por problemas intrínsecos a esse segmento quanto pelo número de problemas enfrentados no Ensino Fundamental. Afinal, no caso do aluno Rafael, que supostamente mal consegue ler e compreender um texto curto, como ele poderá fazer a reflexão sobre questões de Literatura? Ou, ainda, como resolver uma equação de segundo grau sem o domínio das quatro operações?

A partir da perspectiva de um aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, podemos considerar as propostas de ensino de linguagem e escrita na perspectiva de Freitas, Dainez e Carvalho (2021, p. 163), ou seja, como propostas

[...] que priorizem as crianças e suas vivências e que considerem os modos heterogêneos de aprender, os vários ritmos e caminhos de desenvolvimento, as múltiplas relações com a língua(gem), as situações enunciativas que engloba [*sic*] os aspectos formais e a produção de sentidos. Dessa forma, o objetivo do trabalho pedagógico deve consistir em subsidiar práticas que atendam as singularidades e as demandas específicas de cada estudante, de modo a veicular conhecimento nas relações afetivas-cognitivas [*sic*] estabelecidas no processo de escolarização.

As tarefas realizadas e citadas por Rafael trazem pouco significado para sua aprendizagem. Em sua narrativa, há possíveis indícios do tratamento diferenciado que recebe:

[...] no começo do ano os alunos ficavam olhando e falando de mim né, por que ele pode isso e a gente não pode. Isso é chato. Eu também não gosto disso, mas eu não guardo essas coisas na minha cabeça, não lembro. Não gosto de eles falarem e saber que é de você. Sou como todo mundo [...].

Quando Rafael relata “pegar na régua”, ele se refere às aulas de Geometria, às figuras geométricas e à utilização de recursos para a medida dessas figuras. Ele demonstra frustração ao afirmar que não sabe realizar tais exercícios ou atividades propostas. Saviani (1991, p. 290) consolida a função da escola como: o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. A escola pode alternar possíveis formas de sistematização de atividades, inserindo a palavra “currículo”, o que destaca o funcionamento da escola desempenhando a sua função. Segundo Saviani (1991), para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. O autor ressalta a importância de tornar acessíveis as formas de transmissão do

saber científico. Nesse sentido, há necessidade do equilíbrio com certo controle e graduação, em seu tempo, constituindo assim o “saber escolar”.

A instituição escolar é crucial para o desenvolvimento de Rafael, na medida em que necessita propor conteúdos sistematizados e importantes para que o estudante forme novas concepções. Há supostamente condições limitadas – recortes fragmentados em um trabalho de leitura e escrita – que vão além dos cálculos matemáticos. Na entrevista da Professora Sandra isso reverbera claramente em relação ao “facilitar” os exercícios:

[...] O que o Carlos [estudante com deficiência que está na turma de Rafael] realiza na turma de itinerância o ajuda e que agora fazer as atividades fica mais fácil. Tivemos um exercício de Matemática e eu comecei a fazer com ele do meu jeito. Ele disse... ‘Pro, não é assim. A prô da Itinerância me ensinou de um jeito mais fácil para mim e para o Rafael’. Foi fazendo do jeito que ele aprendeu e ele me ensinou a resolver o problema, mas do jeito dele [risadas]. Ficou todo feliz.

A educação escolar gera inúmeras possibilidades de relações sociais – a escola é uma instituição que possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado e cultural. Vigotski (2009) ressalta que a aprendizagem da escrita afeta o desenvolvimento de todas as demais funções psíquicas. O autor, ao discutir a questão da aprendizagem escolar, apresenta que não cabe à escola definir apenas o início da aprendizagem do aluno. Torna-se imprescindível definir o marco “superior da aprendizagem”. Somente no marco limítrofe entre o que o aluno sabe e o que ainda não conhece é que se encontra a “aprendizagem fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria” (Vigotski, 2009, p. 333).

Vigotski (2009, p. 334) ressalta que a aprendizagem e o desenvolvimento “não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações”. A aprendizagem é eficaz quando antecede o desenvolvimento. Ela suscita no aluno uma série de funções que se encontravam em aperfeiçoamento. A finalidade principal “é o desenvolvimento multilateral da educação especializada” (p. 334). O autor conclui: “[...] a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato” (p. 334).

Nos estudos desenvolvidos por Vigotski, o autor evidencia uma questão central da psicologia de aprendizagem, a colaboração, em que o aluno realiza o que consegue fazer e o que não consegue – ele o faz por meio de imitação ou com o auxílio de pares ou adultos. A zona de desenvolvimento imediato diz respeito ao espaço entre o desenvolvimento real e o

desenvolvimento potencial, ou seja, o que o aluno pode fazer com auxílio. O autor utiliza o exemplo de que, na escola, a aprendizagem da fala se constrói pela imitação. O aluno aprende o que ainda não sabe e tem acesso a esse conteúdo por meio da imitação de forma colaborativa e com a mediação dos seus professores. A sequência de conteúdos e atividades da escola necessita ser pensada para que os alunos se desenvolvam e tenham acesso ao conhecimento científico. Ressaltamos aqui a utilização de estratégias e dos diferentes modos de aprender.

Rafael sente-se incomodado. Revela que se relaciona na escola, mas que contou para a sua professora tutora a respeito da sua insatisfação com os comentários realizados pelos colegas. Rafael relata que realiza algumas coisas que para outros alunos não são permitidas. Quando o estudante diz: “*Os alunos ficavam olhando e falando de mim né, por que ele pode isso e a gente não pode. Isso é chato!*”, deixa subentendido que gosta de fazer as mesmas coisas que os outros fazem! Demonstra o sentimento de exclusão e de não ser aceito pelo grupo. Nesse momento, Rafael não olha fixamente para a entrevistadora, usa um tom de voz mais baixo e sente-se envergonhado. Os alunos se incomodam com ele, o importunam, e há momentos de desconforto, visíveis, que até então passavam despercebidos. As expressões de medo e insegurança surgem na fisionomia de Rafael. Ele não permanece o tempo todo isolado, mas o contato social com seus pares torna-se limitado. Em que momento a escola tem exercido o seu papel social? Como acontece a inclusão desse aluno? Qual a verdadeira relação de pertencimento que Rafael tem com a escola?

Diante das considerações mencionadas, buscamos a compreensão das expressões de Rafael por meio do estudo de Pereira (2022). Segundo o autor, é preciso enxergar, e mesmo

[...] entender, como a palavra do outro, as histórias de vida, a localização temporal, os gestos, os gostos, os sentimentos e a vontade vão, no decorrer da vida, singularizando-se no sujeito, o constituindo. Com nosso estudo, afirmamos que os alunos com autismo participam das práticas sociais presentes em todo o contexto escolar e, ao fazerem isso, transformam a natureza e transformam a si (Pereira, 2022, p. 183-184).

As discussões de Vigotski (1997) apontam para a questão do aluno com deficiência; o aspecto da singularidade de sua personalidade não é apenas definido de forma orgânica, mas também tem como suporte o social, em uma perspectiva complexa e nova. Uma educação ineficiente reduz as oportunidades de desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos, principalmente daqueles com deficiência. Por meio da concepção de educação social de Vigotski, há a necessidade de criação de modos culturais – que considerem as particularidades,

mas que façam diferença na coletividade – para tornar realmente acessível o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Na sequência das análises, passamos para o diálogo com a estudante Ana.

3.2.2 Estudante Ana

Ana tem 15 anos de idade, com diagnóstico de TEA. Segundo descrição psicológica e documentos disponibilizados pela responsável, além de TEA, a estudante tem diagnóstico de TDAH e dislexia. cursava a primeira série do Ensino Médio e tinha ingressado na escola há 2 anos. Reside em um bairro nobre e percorre o trajeto da sua casa até a escola em transporte particular. Quem a acompanha é a sua mãe. A adolescente é bastante extrovertida, irrequieta, com um nível de ansiedade bem significativo, conforme descrições realizadas por seus médicos, psicólogos e fisioterapeutas. Mediante interações e acompanhamentos realizados, observamos que Ana é uma exímia desenhista. Utiliza a tecnologia, *tablets* e programas que envolvem arte e desenho.

Em relação à sua aprendizagem, lê e escreve pequenos textos e realiza algumas operações matemáticas, tais como adição, subtração e divisão com apenas um algarismo. Também, devido à função da autora deste trabalho na escola, ela, de maneira rotineira, sempre conversa com Ana. Ana gosta de falar sobre os direitos da pessoa com autismo para os demais integrantes da escola. Envolve-se ativamente nos projetos existentes na instituição e atua como acolhedora do PEI¹⁰. Participa intensamente da equipe de representantes de turma e faz *lives* nas redes sociais. No ano de 2023, liderou uma caminhada no município, em parceria com o Conselho Tutelar local, em prol da compreensão e aceitação de pais e familiares sobre o diagnóstico de autismo. Nesse ano não teve muitas crises e não demonstrava problemas quanto aos relacionamentos e suas atividades pedagógicas. Ana permanece na escola em período integral, isto é, durante nove horas diárias.

A partir do ano de 2024, Ana passou a demonstrar maior irritabilidade, não permanece o tempo todo em sala e se distrai facilmente durante sua permanência nas aulas regulares. Ela, por muitas vezes, deixa de atender às propostas de tarefas que lhe são apresentadas, e os docentes a encaminham para acompanhamento na Direção – as vice-diretoras dialogam constantemente com Ana. No primeiro semestre de 2024, ela se ausentou das aulas do período

¹⁰ No PEI está prevista a função de estudante acolhedor com o objetivo de acolher os(as) estudantes ao ingressarem no Programa. Eles(as) são recepcionados(as) por jovens que já passaram por essa experiência pedagógica. Durante o Acolhimento, os(as) estudantes recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo, são levados(as) a refletir sobre o que esperam da escola.

da tarde por inúmeras vezes, sempre após o almoço. A família tentou muitas vezes a troca de dosagem de remédios e até mesmo a troca da medicação. No final de junho, a aluna apresentou certa melhora, mas ainda há crises e contestações por parte de Ana em relação às aulas de Química, física e Matemática; afirma possuir dificuldades da escrita; e, de forma insegura, em diferentes momentos relata não conseguir realizar as atividades propostas.

A direção e toda a equipe escolar permanecem com os estudantes nos momentos de intervalos, café e almoço, pois essa é uma prática diária em escolas de Ensino Integral. Ana, sem exceção, sempre esteve em contato com a equipe e conversava diariamente sobre seus passeios, viagens, aulas de musculação, idas à psicóloga, atendimentos no Centro de Apoio Psicossocial (Caps) e até mesmo suas frustrações e anseios vividos ao longo do dia na escola.

Em sua entrevista, Ana, quando questionada sobre sua história escolar, revela:

[...] fui alfabetizada na pandemia, com 12, 13 anos, minha mãe me levou à fonoaudióloga e descobriu a dislexia, troco as letras e isso é muito difícil para mim [...] a escola e a diretora me abriram as portas também de fazer palestras e eu fui desenvolvendo bastante que eu consegui fazer uma melhor é muito importante você levantar a bandeira do autismo e dizer somos diferentes, mas não somos diferentes de vocês em relação ao conhecimento. Só conheço diferente. Mas posso aprender.

A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem. Ana tem dificuldades na leitura de palavras e na ortografia. Foi preciso entender as melhores propostas para a estudante. O olhar singular no caso de Ana – e confirmado em documentos apresentados pela mãe – foi fundamental no processo de alfabetização. Apresentamos, a seguir, na Imagem 2, na Imagem 3 e na Imagem 4, produções escritas dessa estudante.

Imagem 2. Carta escrita por Ana quando chegou na escola

EU DESCOBRI MEU AUTISMO FOI EM
 2019 COM 12 ANOS MAIS ANTES DISSO
 FOI UMA LONGA HISTÓRIA.
 ANTES DISSO FOI UMA LONGA HISTÓRIA
 EU NA ESCOLA INFANTIL COM 5 ANOS
 MINHA DIRETORA DISSO QUE TEM ALGO DE
 ERRADO COM CONIGO QUE EU SOU UMA
 CRIANÇA AGITADA QUE NAO PARAVA QUITAR
 DAÍ MEUS PAIS ME LEVOU PARA MÉDICOS
 E DEU TDAH E TRANSTORNO DO TCD.
 COMECEI A IR NA PSICOLOGA E NOS
 MÉDICOS E JONHO.
 E DESCOBRI DISLEXIA VIVIA TROCANDO
 LETRAS NAO CONSEGUI A LER E
 ESCREVER.
 NO QUITO ANO SOFRIA MUITO BULLYING
 POR SER DIFERENTE AS MENINAS VIVIA
 ME PROVOCANDO DAÍ EU JICAVA COM
 RAIVA E BATIA NELAS) E SEMPRE
 SAIA COMO CULPADA.
 2019 UMA PSICOLOGA FAZOU QUE
 PODERIA TER AUTISMO OS MÉDICOS
 ENTRAM EM ACORDO E DEU QUE
 EU TENHO AUTISMO NAO ACEITAVA DE
 JEITO NENHUM TINHA MUITA VERGONHA
 2022 ASSUMIR MEU AUTISMO FAZAVA
 PARA TODO MUNDO MAS TEVE CERTAS
 PESSOAS QUE ZOAVA EU.

Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem 3. Carta escrita por Ana quando chegou na escola

MAIS EU FUI MUITO FORTE E NÃO CONEÇE,
 MAIS ME IMPORTAR.
 AGORA POR CAUSA DESSA HISTÓRIA,
 ADORO DA PALESTRAS AUMENTAR AUTO
 ESTIMA DAS PESSOAS COM MINHAS
 PALESTRAS.
 TODO MUNDO DA DIREÇÃO FUNCIONÁRIOS
 PROFESSORES ME AJUDARAM MUITO
 CÁTIA É OBRIGADA A TODOS.
 UM CONSELHO MEU SEJA MUITO FORTE
 CORRE ATRAS DAS COISAS NÃO
 ESPERE OS OUTROS.
 SEJA VOCÊ MESMO NÃO É PARA
 TER VERGONHA DE VOCÊ!
 UMA COISA QUE ME INCOMODA É
 ALGUNS TIPOS DE BARULHO, MUITA
 MURMURÁGIO, FIHAS NÃO TENHO
 PACIÊNCIA.
 QUERIA RESPEITO QUANDO EU USO
 UMA FIHA PRIORITÁRIA.
 NÃO GOSTO DAQUELES ASSOBIOS POR
 FAVOR PARA
 COMO UMA PESSOA COM AUTISMO ENXER
 O MUNDO?
 ELE ENXERGA O MUNDO DE UMA FORMA
 DIFERENTE COM MAIS DETALHES.

Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem 4. Recado de Ana no primeiro mês de aula

Sobre MIM
 ADAPTAÇÕES EM PORTUGUES E
 MATEMÁTICA NAS ATIVIDADES.
 E SOBRE A LOSAR DIGITAL NÃO
 CONSIGO ACOMPANHAR O REPROGR
 DA SALA.
 É MAIS FÁCIL OS TEXTOS ENPRIME DO
 SOBRE QUÍMICA E FÍSICA TENHO
 DIFICULDADE NAS CONTAS, GOSTO
 DE FAZ POR PARA MIM SAI DE
 SALA PARA MIM RESPIRA MAS
 EU NÃO PICO PASSIANDO EU
 PRISOR SAIR DE SALA PARA
 MIM VOTAR RENOVADA E CONSIGUE
 ME CONSITAR MELHO.
 TENHO QUE SENTAR NA FRINTE
 MEU IRPEROCO E O DESNHO QUADO
 EU DESNHO EU ME CONSITRO
 MELHO.
 SOU REPRESENTANTE E AMO FAZ
 FAZ.
 DEPENDE DA PROVA É MELHO
 EU FAZER POR DA SALA
 PARA MIM ME CONSITRA MELHO
 GOSTO DE AJUDAR E FALAR

Fonte: acervo da pesquisadora

Ana externou, em sua entrevista, grande dificuldade ao escrever e ao ler em sala de aula. Entretanto, quando chegou à escola, manifestou interesse pelo trabalho sobre o autismo – sobre a sua história de vida – com os estudantes; e relatou seu sentimento ao pertencer ao grupo e participar oralmente das atividades. A escola proporciona momentos de troca de experiências, e na realidade Ana buscou essa abertura em suas interações na escola.

Em sua fala “[...] *mas não somos diferentes de vocês em relação ao conhecimento. Só conheço diferente. Mas posso aprender*”, Ana está mostrando que aprende e reivindicando seu direito de aprender. A aprendizagem é um processo, e o indivíduo o impulsiona para que o desenvolvimento aconteça.

Vigotski (2009), na teoria que propõe, contesta as questões até então postas pelas investigações psicológicas da época em relação ao amadurecimento da criança para aprender a ler, a contar, entre outras questões. Afirma que essas questões permanecem sendo investigadas. Compete a nós definirmos os limites inferior e superior da aprendizagem. Nessa linha tênue, nas extremidades entre esses limites, a aprendizagem torna-se “fecunda” (Vigotski, 2009). Pelo meio delas a aprendizagem “construirá seu edifício” (Vigotski, 2009, p. 332).

Vigotski alerta para o fato de que a Pedagogia deve se conduzir não no passado, mas no “amanhã do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2009, p. 333). Isso indica uma compreensão do desenvolvimento humano construído dialeticamente por duas linhas de ação – biológica e cultural – e a ideia de que a aprendizagem impulsiona e potencializa o desenvolvimento.

Em sua descrição em relação aos professores, Ana comenta sobre a Professora Magda – professora de Matemática e sua tutora –: “[...] *sempre que esqueço uma atividade ou outra, a Magda sempre dá um prazo a mais. Língua Portuguesa eu acho difícil a interpretação de texto. Eu sempre prefiro fazer com a professora lá na sala de itinerância, sempre me ajuda*”.

Podemos destacar algumas estratégias usadas pelas professoras e que são visualizadas em seus planos de aula: temas com base nos conhecimentos que os alunos possuem; utilização das experiências dos estudantes; relação da aprendizagem com outros assuntos; trabalhos de campo; jogos e brincadeiras. Ana foi perdendo o medo de falar em público na escola e passou a realizar palestras sobre o autismo em clubes de estudo e em momentos específicos, como por exemplo no dia 2 de abril de 2023¹¹.

¹¹ O dia 2 de abril é definido como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, uma data voltada para a conscientização da sociedade sobre o TEA. Entender melhor esse transtorno é chave para o fim do preconceito e da discriminação que cercam as pessoas com TEA, as quais apresentam apenas uma forma diferente de agir e encarar o mundo.

Ana refere-se à Professora Magda, professora de Matemática, que diversas vezes ministra as aulas de laboratório e solicita resumos e fichas descritivas das práticas experimentais. Como Ana descreve, a professora ampliou seu prazo de entrega de trabalhos, o que não ocorre com os outros professores. Trazemos aqui uma reflexão. Para Ana, o fato de dilatar o prazo para a realização das tarefas facilitaria a entrega dos trabalhos, mesmo que um pouco depois dos demais estudantes. Entretanto, permitir um maior prazo bastaria para a aprendizagem de Ana? Ana diz que tem preferência por fazer as atividades com a professora, que desse modo a compreensão se torna mais fácil.

Segundo Vigotski (2009), aquilo que o estudante realiza com o suporte de outras pessoas e ferramentas semióticas futuramente conseguirá fazer por conta própria. Nessa direção, Freitas, Dainez e Monteiro (2022), ao discutirem a respeito do contexto escolar, pontuam que nas relações sociais os processos também acontecem nas trilhas de caminhos sinuosos, com falhas, rupturas e/ou tensões. As autoras enfatizam que cooperar não se trata de ajudar os outros a resolver tarefas, mas isso envolve mediação direta e proposta de trabalho de conhecimento sistematizado, o que exige uma visão pedagógica consciente para os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Colaborar envolve impactar o outro, o que torna a colaboração essencial no ensino de estudantes com deficiência. Para Freitas, Dainez e Monteiro (2022), Vigotski (1997), ao discutir sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, mostra que as oportunidades de desenvolvimento aparecem na dinâmica da vida social e coletiva. Para o teórico, não é apenas a condição biológica ou orgânica que define a pessoa com deficiência, mas principalmente a forma como essa pessoa é compreendida socialmente e a configuração do ambiente social em que se desenvolve.

Ana também chama a atenção para a ajuda que recebe da professora especialista nas turmas de itinerância (Laura). Realiza as atividades sob sua orientação e faz muitas das avaliações com a professora. Ana, ao falar dos professores, diz: *“a professora me ajuda na matemática por conta de uma dificuldade minha. Ela adapta atividades e é a maior profissional também é minha tutora”*. Inicialmente, ela tem a ajuda da professora de Matemática e diz ter dificuldades. A estudante também pede ajuda para a Professora Laura, da itinerância. Há indícios de que a aluna não acompanha a turma em relação às atividades, e sua professora de Matemática a auxilia nos exercícios e nas avaliações durante o momento da tutoria¹².

¹² De acordo com o Decreto n.º 66.799, de maio de 2022 (São Paulo, 2022), em seu Artigo 3º e § 2º: “Os integrantes do Quadro do Magistério designados no Programa Ensino Integral - PEI, inclusive a equipe gestora, realizarão tutoria com os estudantes, nos termos do § 2º do artigo 47 da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de

A proposta é ensinar a refletir sobre aprendizagem, obter critérios claros e objetivos para as ações e o acompanhamento. Freitas, Dainez e Monteiro (2022), com referência à acessibilidade curricular, apontam ser esse um grande desafio. Como se dá essa adaptação? A apropriação dos conteúdos relacionados no currículo é a apropriação de um conhecimento sistematizado? As autoras trazem, portanto, uma crítica em relação às adaptações curriculares.

Vigotski (1997, p. 36, tradução nossa), quando aborda os trabalhos escolares com estudantes com deficiência intelectual, pontua:

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos.

Padilha (2018) pondera as concepções de Vigotski a respeito de uma organização educativa baseada em um conceito de ensino e desenvolvimento que contradiz, pelo menos em dois aspectos, a noção de adaptação. Um deles refere-se ao fato de que o desenvolvimento da atividade humana é consciente e não se dá por meio de um processo adaptativo – como acontece com os animais –, e sim mediante a linguagem e o trabalho. A adaptação possibilita ao homem ir além das impressões sensoriais imediatas das situações externas, ou seja, do excesso de impressões visuais concretas muito presentes nas propostas didáticas para a Educação Especial. Outro sentido é o de que “a organização do trabalho educativo deve proporcionar, de forma sistemática e deliberada, atividades que promovam o desenvolvimento de funções superiores que, segundo Vygotsky, são as culturais” (Padilha, 2015, p. 322).

Quando Ana afirma: “*Igual a Magda, ela me ajuda na matemática por conta de uma dificuldade minha. Magda adapta atividades e ela é a maior profissional, também é minha tutora*”, nos questionamos sobre a forma como ocorre tal adaptação. Ao mencionarmos a necessidade de uma educação escolar tendo como base a teoria histórico-cultural, encontramos muitos contratempos quanto à garantia dos direitos à educação que supere as desigualdades. A contribuição de um currículo organizado, com as práticas que levem o aluno a acessar a cultura e aproximar-se dela, é o que podemos criar em uma perspectiva de melhoria nas instituições escolares.

2022”. De modo geral, é função do(a) tutor(a) acompanhar, de forma sistemática, o caminho percorrido pelo(a) estudante para o alcance do sucesso escolar e o desenvolvimento de seu Projeto de Vida. O(a) tutor(a) deverá conhecer e ter acesso a todas as informações sobre seu(a) tutorado(a): seu Projeto de Vida e os resultados do seu desempenho acadêmico.

Entretanto, essas estratégias e esses esforços de expansão do acesso para os alunos com deficiência (elegíveis) têm demonstrado a exclusão e o esvaziamento de atividades escolares, elaboradas com pouco rigor ou grau de dificuldade. Na perspectiva das autoras Freitas, Dainez e Monteiro (2022, p. 333), “[...] as características das nossas escolas decorrem de uma perspectiva pautada na utilidade do conhecimento”.

As autoras frisam ainda que, na busca de superação de padrões anteriores – nos quais se verificava um ensino uniforme, “homogêneo” –, a educação chamada inclusiva ainda utiliza mecanismos minimalistas. Há a simplificação e o favorecimento de tarefas com um mínimo contemplado. Há a necessidade de delinear o ensino e o currículo para uma mudança social. Ana pontua: “*Língua portuguesa eu acho difícil a interpretação de texto*”. Ela diz que tem dificuldades em Matemática e em Língua Portuguesa e que prefere fazer atividades com a professora da sala de itinerância. São poucos os alunos que estão em sala quando Ana a frequenta – supostamente Ana faz as tarefas com a ajuda do outro.

Pereira (2022), em sua tese, ressalta a questão da aprendizagem por meio do outro. Para o autor,

[...] os sentidos da tarefa se constroem a partir da tarefa realizada. Com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2001), não podemos prever se o aluno irá ou não resolver o problema mais tarde, mas podemos ter indícios disso, se ele resolver a tarefa com a colaboração do outro; o que o aluno faz com ajuda é o sinal das possibilidades. Podemos nos deter, também, na atuação do outro que busca caminhos para a solução dos problemas (Pereira, 2022, p. 170).

Para Vigotski (1997, p. 78, tradução nossa), “o desenvolvimento segue as mesmas leis. A diferença consiste apenas na forma como se desenvolvem”. Na concepção do autor, “o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos de uma criança normal” (p. 78, tradução nossa). Para ele, o desenvolvimento das formas superiores de conduta acontece quando o desafio é lançado, quando são propostos problemas a serem solucionados: “Se a criança não tiver necessidade de pensar, nunca pensará” (p. 183, tradução nossa).

As práticas pedagógicas precisam ser aquelas com colaboração, interação e propostas colaborativas:

[...] se perguntarmos de onde nascem, como se formam, de que maneira se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que eles surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da passagem para si das formas de colaboração que a criança assimila durante a interação com o meio social circundante (Vigotski, 1997, p. 219, tradução nossa).

Quando perguntada sobre as atividades na turma de itinerância, se seriam boas ou ruins, Ana responde:

No começo não queria participar por conta que eu fiquei meio com medo preconceito porque sou diferente. Não estava fazendo o meu melhor e criticava. Depois de um tempo comecei a pensar: “nossa Ana é importante você ir”, todo mundo me alertando que é importante, trabalhamos com apoio eu gosto de fazer sempre [...] como eu sou um pouco lenta eu consigo interpretar melhor as coisas, me ajudam demais e eu penso mais, concentro-me, lá.

Ao mencionar o processo de aprendizagem, Saviani (2015) cita o exemplo do processo de alfabetização. Quando dominamos a linguagem escrita, não nos damos conta de que esse ato mecânico não ocorreu espontaneamente, que foi necessário um processo de ensino sistematizado para nos alfabetizarmos. Ao dominar os formatos básicos, o estudante passará a ler e escrever com confiança e facilidade. Ao libertar-se do lado mecânico, ele se torna gradativamente capaz de se concentrar cada vez mais no conteúdo, ou seja, no significado do que está sendo lido ou escrito. Não deixamos de lado o chamado lado mecânico. A libertação ocorre apenas porque tais aspectos são dominados, internalizados e, como resultado, começam a funcionar dentro da nossa própria estrutura orgânica. Nesse caso, podemos dizer que se trata de “superação” dos aspectos mecânicos no sentido dialético da palavra. Tais aspectos foram incorporados e não excluídos, passaram a ser elementos internos.

Portanto, os dizeres de Ana revelam que ela, no processo de ensino-aprendizagem, com o auxílio da professora, vai se apropriando das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem: atenção e pensamento. Apresentamos a seguir outro trecho da entrevista com Ana, do qual também achamos essencial realizar a análise. Quando questionamos a estudante sobre alguma dica a ser considerada para ela, ela respondeu:

[...] assim eu acho que falta um pouco mais de compreensão de alguns professores por conta que às vezes a gente esquece atividade e a pessoa se esforça se eu fiz, pode considerar um pouco. Em provas eu acho que tem pressão no aluno, eu faço a prova com ajuda das professoras de Itinerância. A segunda chance que foi mal em alguma atividade às vezes tem o nervoso. Com uma outra atividade para complementar o mesmo assunto. Alguns me dão essa chance e outros não. Minhas notas estavam baixas por causa de nervoso eu fico muito nervosa [...] não sou muito enxergada pelos colegas, sou xingada de retardada, essas coisas assim pelos colegas. Quem tem dificuldade de levar a sério as coisas eu acho que assim tem que ter apoio.

Nos cenários educacionais atuais, segundo Novaes e Freitas (2024, p. 22), as crianças com diagnóstico de autismo participam do cotidiano escolar graças aos avanços nas políticas de Educação Especial na educação básica como direito indiscutível a todos. No entanto, a questão das pessoas com autismo – quando pensamos nas práticas sociais das escolas e nas atividades extracurriculares – tem se mostrado algo complexo.

Os educadores baseiam-se em práticas educativas “minimalistas” (Novaes; Freitas, 2024) baseadas no diagnóstico de autismo e na consolidação da repetição no processo de ensino e aprendizagem. Vigotski criticou as abordagens educacionais que colocavam as crianças com deficiência em classes especiais, em um nível inferior ao das classes regulares. Tais abordagens deveriam ser específicas, considerando a singularidade de cada criança. Vigotski propôs aos professores especializados uma abordagem clara dos programas especiais e das propostas educativas, dependendo das necessidades individuais de cada criança, enquanto a envolve em atividades conjuntas com outras crianças. As aulas e atividades devem ir além dos métodos lineares de transmissão de informações.

Vimos, portanto, na fala de Ana, o pedido de apoio e do olhar atento do professor. A maneira como ela compreende as aulas é muito diferente dos demais estudantes. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por mediação semiótica, na medida da apropriação de cultura. O fazer só acontece nas condições sociais. Devemos destacar aqui o papel coletivo da escola na vida dos estudantes com deficiência, em especial na vida de Ana. O modo como as relações acontecem na sala de aula torna-se crucial para a aprendizagem. Não é em qualquer relação que o homem domina os conhecimentos e as concepções. A qualidade dessas relações é que contribui para o desenvolvimento humano.

Na concepção vigotskiana, “o ser humano não é um simples organismo inserido em um contexto social, mas a integração de relações, numa representatividade de relações transformadas e internalizadas em estruturas e funções individuais” (Padilha, 2018, p. 66). Como destacou Vigotsky (2022), a deficiência, um defeito ou um problema em si não são um obstáculo ao desenvolvimento de um indivíduo. Esse transtorno é caracterizado por arranjos estabelecidos e formas de lidar com problemas que negam oportunidades de interação e relacionamentos significativos que permitem o crescimento pessoal.

Ribas *et al.* (2024, p. 74) reforçam a teoria vigotskiana:

[...] a causa principal, as chamadas peculiaridades de desenvolvimento e as limitações que a sociedade impõe às crianças determinam o destino da personalidade, não os defeitos em si. O obstáculo causado pelo defeito não é

o problema, mas o caminho e a solução, pois a “via que falta pode ser compensada” dependendo do trabalho colaborativo que emerge nas mediações sociais, pedagógicas e terapêuticas.

Em outras palavras, Ribas *et al.* (2024, p. 74) concentram-se nas oportunidades oferecidas pelo meio para que o desenvolvimento da pessoa com deficiência possa ocorrer.

Os dizeres de Ana fazem retomar a importância do outro para o processo de desenvolvimento. Por meio do outro, e dos instrumentos e signos disponibilizados pelo outro, o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Ana reivindica a compreensão dos professores para entenderem seu modo peculiar de aprender. Padilha (2018) colabora com os nossos estudos quando cita o pensamento de Vigotski sobre deficiência intelectual, pontuando que as crianças com deficiência não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais por meio dos mesmos caminhos que as crianças sem deficiência – as crianças com deficiência utilizam-se de caminhos alternativos ou vias colaterais que surgem de novas oportunidades de desenvolvimento. Padilha (2017, p. 11) destaca: “Trata-se de usar signos, entrar no mundo simbólico, possuir vontade e se comportar”.

Quando questionada sobre a relação da pessoa com autismo na escola, Ana considera:

[...] o autista não é o problema. Não é ele ou ela, problema nunca foi ele o problema é que a sociedade não consegue lidar com autista porque age de um jeito diferente de entender as coisas. A gente tem atitudes e a sociedade... a sociedade que não sabe lidar, E eu expresso os sentimentos, eu faço parte desta sociedade, entende?

Ana enfatiza a sua perplexidade e insatisfação em relação às pessoas e ao jeito equivocado de entender o autismo. A estudante posiciona-se ao afirmar que faz parte da sociedade e que espera conscientizar as pessoas com suas *lives*, seus *podcasts* e as apresentações na escola. Por um lado, se encaramos o desenvolvimento como um acontecimento da natureza, então a socialização é vista como uma meta a ser alcançada: o indivíduo abre portas para a convivência social na interação com os outros, aprendendo a conviver e aumentando a sociabilidade.

Por outro lado, assumindo a natureza social do desenvolvimento humano, a dimensão social torna-se uma condição de sucesso, uma condição coletiva. Quando entendemos que “a história de um indivíduo é fortemente condicionada pela história do seu ambiente” (Pino, 2000, p. 59), não estamos falando da socialização do comportamento de um indivíduo, mas sim da construção social do indivíduo.

Portanto, na perspectiva vigotskiana, a construção do conhecimento implica uma ação conjunta, uma vez que a relação entre sujeito e objeto do conhecimento é estabelecida por outros. O paradigma delineado sugere, então, uma reavaliação do valor das interações sociais (entre alunos e professores e entre crianças) no contexto escolar. Estas são entendidas como condições necessárias para que os alunos produzam conhecimento; e, em particular, como condições que permitem o diálogo, a cooperação, a troca mútua de informações e até o confronto de diferentes perspectivas – são entendidas como fundamentais para enfrentar os desafios que todos têm no trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos responder à questão: que percepções os estudantes com deficiência e os seus professores têm sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de uma escola de ensino médio de Tempo Integral? Para tanto, percorremos nosso objetivo geral: conhecer o que pensam estudantes com deficiência e seus professores sobre as relações de ensino e de aprendizagem em uma escola de tempo integral. E caminhamos em busca de nossos objetivos específicos, conhecer e analisar: 1. as percepções de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas salas comum e de itinerância; e 2. as percepções das professoras das salas comum e de itinerância sobre as condições de ensino e as possibilidades de aprendizagem de estudantes.

Diante disso, a nossa defesa é a de uma escola de tempo integral de qualidade para todos, pessoas em condição de deficiência ou não. A questão primordial então é se essa escola de tempo integral possibilita aos estudantes a apropriação do saber historicamente acumulado, formativo e significativo. As professoras entrevistadas revelam suas percepções sobre o trabalho com os estudantes com deficiência. Por um lado, seus dizeres deixam transparecer algumas dificuldades que enfrentam no cotidiano da escola: salas com muitos alunos, o que as impede de realizar um trabalho mais específico para os estudantes com deficiência; e falta de formação continuada e parceria colaborativa. Por outro lado, as professoras acreditam nas possibilidades de aprendizagem dos alunos e buscam apoio da professora de itinerância para oferecer algumas estratégias e caminhos de aprendizagens.

Os estudantes entrevistados revelam que gostam da escola e que querem aprender nela. Ao falarem sobre a escola, Ana e Rafael deixam claro que são apoiados pela professora de itinerância, que busca estratégias para ensiná-los. Ana, a partir da sua constituição como estudante com autismo, reivindica seus direitos: ter mais tempo para realizar atividades, por exemplo. Rafael destaca que precisa de apoio e que se sente, muitas vezes, constrangido diante dos amigos. Os dados revelam ainda que ambos, embora estejam nos anos finais da educação básica, estão defasados em relação às aprendizagens esperadas para o Ensino Médio. Eles encontram nas turmas de itinerância um apoio maior para as suas aprendizagens.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de promover processos educativos que contribuam efetivamente para o desenvolvimento humano, mais especificamente dos estudantes em condição de deficiência. Negamos a eles a identidade quando reiteramos uma realidade que rotula, que classifica, que os coloca no canto, ou até fora da sala de aula, para que

não atrapalhem; quando nos contentamos com que apenas saibam escrever o nome – ou nem isso –; quando aceitamos que apenas se socializem.

Se o estudante deve ser entendido como indivíduo que se desenvolve em um meio sociocultural, é necessário refletirmos – considerando o que temos a oferecer para esse desenvolvimento – sobre quais instrumentos materiais e simbólicos queremos dispor para a aprendizagem ou se apenas apontaremos os problemas de escolarização. Mais que isso, é necessário recuperar o papel do educador como aquele que planeja a ação educativa para promover o desenvolvimento de seus alunos. Que caminhos, percursos ou ações estamos oferecendo aos nossos estudantes?

Trazemos aqui as reflexões a respeito do apoio aos estudantes identificados com autismo e matriculados em turmas de itinerância, em que urge a necessidade de um processo ensino-aprendizagem coerente e que tenha sentido para eles. Verificamos que há uma necessidade urgente de reestruturação do ensino nas escolas na busca do significado social. Compreendemos a importância da atuação dos professores na escola junto com os estudantes, tendo como foco o desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

O Ensino Médio apresenta falta de qualidade, com problemas intrínsecos a esse segmento, o que é demonstrado pelo tempo que esses estudantes permanecem na escola e pela dificuldade que apresentam. Concluímos que na escola não basta a existência do saber sistematizado. Há a necessidade de uma escola acessível às diferentes formas e maneiras de transmissão do saber científico. Reverberam nas falas dos estudantes condições limitadas – recortes fragmentados em um trabalho de leitura e escrita – que vão além dos cálculos matemáticos. Os estudantes demonstram um sentimento de exclusão e de não aceitação pelos seus pares na escola. Os estudos encaminham para uma escola que exerce o seu papel social, mas de modo parcial e ineficiente. Os achados permitem concluir que a função social da escola – isto é, possibilitar que os estudantes com deficiência tenham acesso ao desenvolvimento cultural e ao conhecimento científico – ainda não tem se cumprido de modo desejável.

Temos uma “inclusão” que supostamente diz realizar a adaptação da escola às necessidades de cada estudante. Consideramos que urge realizar um plano de desenvolvimento da melhor forma de ensinar para cada um, com base nas condições que apresentam e de acordo com o seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, se entrelaçam o papel social da escola e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes dentro de suas singularidades constitutivas. Quando consideramos a escola como espaço de relações sociais e que se constitui em um direito, entendemos que há urgência do debate desta questão que ainda apresenta distorções do que é a diversidade, a inclusão e a exclusão. Por isso, se torna notório o destaque

quanto ao processo educativo, que é político e que demanda dos diferentes atores escolares, o reconhecimento da existência dos obstáculos presentes no modelo de escola aqui discutido.

Por fim, em nosso trabalho, rogamos para uma educação que mobilize os saberes produzidos pela humanidade a partir de condições necessárias de apropriação destes, pelo estudante com deficiência.

Uma educação ineficiente reduz as oportunidades de desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos, principalmente os com deficiência. Através da concepção de educação social de Vigotski, há a necessidade de criação de modos culturais para tornar realmente acessíveis a maneira como os alunos com deficiência se desenvolvem, que considere as particularidades, mas que faça diferença na coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto- Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília: Presidência da República, 2023.

CASTRO, Jacqueline Gomes Herculano de; LEITE, Edna Xenofonte; SILVA, Maria Goretti Herculano. A inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública. **ID on line - Revista de Psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, v. 12, n. 41, p. 991-1005, 2018.

COSTA, Antonio Carlos de Lima *et al.* Política pública da educação em tempo integral: o caso de Pernambuco. **GeSec: Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 14, n. 7, p. 12299-12319, 2023.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685> Acesso em: 14 nov. 2024.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e187853, 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 232 p.

FREITAS, Ana Paula de; DAINÉZ, Débora; CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. Práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 152-165, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57860> Acesso em: 14 nov. 2024.

FREITAS, Ana Paula de; DAINÉZ, Débora; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 328-346, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302> Acesso em: 14 nov. 2024.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro v. 10, n. 19, p. 12, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GÓES, Fernando Antônio de Barros. **Um encontro inesperado: uma abordagem psicanalítica**. Recife: Imprensa Universitária, 2005.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida *et al.* Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, p. e260074, 2021.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017. *E-book*.

LEITE, Michele de Mendonça; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 844-864, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653169> Acesso em: 15 nov. 2024.

LEMOS, Sebastiana Micaela Amorim; FERNANDES, George Pimentel. Uso do aplicativo “Ciência Inclusiva” com estudantes deficientes visuais de escolas públicas de Juazeiro do Norte–CE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15 n. esp. 2 ago., p. 50-65, 2020.

LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Maria Kélia da. Política de fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: direitos iguais de aprendizagem para todos? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 17, ago. 2020.

MAFEZONI, Andressa Caetano *et al.* Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial em sistemas públicos do Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. e270601, 2024.

MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos; BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza. Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 57-73, 2017

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2017.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação Especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Importância da avaliação qualitativa combinada com outras modalidades de avaliação. **Saúde & Transformação Social**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 2-11, 2011.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. A constituição da criança com autismo: diagnóstico e suas implicações. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 21-32, 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. As contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski no âmbito da educação especial no Brasil. La Rioja. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, n. 1, p. 10, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, v. 15, n. 30, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, p. 313-332, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686> Acesso em: 15 nov. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**: (Bianca). Campinas: Autores Associados, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 62-73, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681> Acesso em: 14 nov. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 103-125, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291> Acesso em: 14 nov. 2024.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Por entre olhares, o humano**: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental. 2022. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, p. 741-756, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.

RIBAS, Luana de Melo *et al.* Estudos de LS Vigotski sobre deficiência: desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade. **Revista Psicopedagogia**, Brasília, v. 41, n. 124, p. 71-83, 2024.

ROSA, Sanny Silva da; FERREIRA, Alissandra Marques de Freitas. A política de educação especial inclusiva: avanços, retrocessos e resistências sob a ótica das professoras itinerantes de Santo André, SP, Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2023.

SALVARO, Cesar Bresolin; ZILLOTTO, Denise Macedo; PINHEIRO, Daiane. Práticas e recursos pedagógicos na educação profissional de alunos com deficiência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. e4913062-e4913062, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n.º 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais. São Paulo: Alesp, 1983.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.º 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: Alesp, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista** (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n.º 66.799, de 31 de maio de 2022**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI, de que trata a Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n.º 67.635, de 06 de abril de 2023**. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2023a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc-21, de 21 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. São Paulo: Seduc, 2023b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc-2, de 18 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar n.º 1.093, de 16 de julho de 2009, e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. [S. l.]: Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (Online)**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889> Acesso em: 15 nov. 2024.

SAVIANI, Demerval (ed.). **Intelectual, educador, mestre**: presença do Professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405> Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, Maria do Socorro Silva da; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; HORA, Dinair Leal da. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: a política e a gestão em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1476-1493, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16595> Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva *et al.* Ensino Médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, n. 1, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605> Acesso em: 15 nov. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, p. 237-250, 2019.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, Rio de Janeiro, v. 47, p. e116863, 2022.

TEIXEIRA, Amanda Machado *et al.* A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: identificando estratégias, ações e conteúdo para a formação de professores. **Revista Educação Especial (Online)**, [S. l.], v. 36, 2023.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. *In*: ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL RESEARCH AND GRADUATE STUDIES (ANPED), 23., 24-28 set. 2000, Caxambu. **Anais [...]**. [S. l.]: [S. n.], 2000. p. 24-28.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. e0052, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas** - Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 144-160, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia** - v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Cuba: Pueblo y Educación, 2022.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 256-268, 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas: problemas de desarrollo de la psique. Tomo III. *In: Obras escogidas: problemas de desarrollo de la psique*. Tomo III. [S. l.]: Paraná Unioeste, 1995. p. 383.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 19, p. 25-33, 2007.