

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT19.046

# TICS, AEE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPLORANDO INTERSECÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

**LIANA DE CARVALHO PESSÔA**

Mestrando/a em Educação na UNESA. Atua na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ.  
Contato: pedagogaliana@gmail.com;

**ADRIANA MARIA DE ASSUMPÇÃO**

Doutor/a em Educação pela UFRJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - PPG E UNESA/Pesquisadora do Grupo Diaspotics da Escola de Comunicação da UFRJ;

## RESUMO

O trabalho explora intersecções entre tecnologias e educação numa perspectiva da inclusão no cotidiano escolar e o atendimento educacional especializado. Trata a inclusão como direito de todas as pessoas com deficiência, buscando, assim, uma prática menos preconceituosa e segregacionista. A questão investigada é: Como professores de apoio especializado (AEEs) da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo/RJ compreendem as TICs como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar? A hipótese proposta é que os professores do AEE consideram a importância das TICs nas práticas pedagógicas inclusivas, porém necessitam de instrumentos teórico-práticos para utilização com mais eficácia dessas tecnologias digitais, no cotidiano escolar. O objetivo geral do estudo é refletir sobre compreensões docentes das TICs como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado da/na escola básica. Para tanto, foi empregado um desenho metodológico qualitativo composto por rodas de conversa com professores de duas escolas da citada rede de ensino, e análise de conteúdo. Em síntese, a abordagem aponta que as tecnologias digitais podem auxiliar significativamente a construção de currículos e práticas pedagógicas inclusivas no espaço escolar, contudo essas medidas passam pela resignificação e ampliação coletiva, crítico-reflexiva dos saberes docentes, subsidiadas por uma formação continuada que possa responder a tal desafio. Frente ao exposto, este texto propõe, como alternativas possíveis e desejáveis, o incremento nos investimentos públicos, na infraestrutura

escolar, a adoção de olhares inclusivos sobre a educação escolar respaldados por uma formação continuada de caráter crítico-reflexivo envolvendo parcerias entre diversos profissionais docentes comprometidos nos saberes sobre o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e da Comunicação; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Cotidiano Escolar.

## INTRODUÇÃO

A inclusão e a utilização de tecnologias da informação e da comunicação – TICs são desafios contemporâneos que chamam a escola básica democrática a uma tomada de posição. Um aspecto importante nesse âmbito é o Atendimento Educacional Especializado – AEE ao aluno com necessidades educacionais especiais – NEEs.

O AEE é um serviço da educação inclusiva, disponível nas escolas regulares, e tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que diminuam as barreiras para sua participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Comumente, nas redes de ensino básico brasileiras esse atendimento se desenvolve na Sala de Recursos Multifuncionais – SEM, sob mediação do profissional de apoio especializado, o AEE, e em sala de aula regular junto com o próprio professor regente.

À educação escolar cabe contribuir ao desenvolvimento de habilidades, competências e potencialidades da pessoa com NEE por meio de um currículo e de práticas de ensino efetivamente inclusivas. Para tanto, compete ao profissional de AEE apropriar-se das TICs como instrumentos úteis de mediação e estímulo às aprendizagens desse público-alvo, contribuindo com o trabalho dos professores regentes de salas de aula regulares.

Nesse campo, não somente é possível como desejável vislumbrar a docência como uma tessitura de imagens e narrativas no cotidiano escolar. Com efeito, trata-se de uma teia coletiva de significados e compromissos político-pedagógicos construídos no decorrer de experiências e memórias subjacentes ao trabalho docente. E, dentre outras relevantes questões que permeiam esse espaço e processo, é primordial que se reflita sobre as narrativas dos AEEs, quanto à confluência formada pela educação inclusiva, as TICs e o cotidiano escolar.

Refletir sobre o perfil profissional e a prática docente numa perspectiva crítico-reflexiva tem encontrado espaço nas discussões que permeiam a formação de professores há várias décadas. Nesse campo, o debate entre Educação e Tecnologia, Educação Inclusiva, TICs, Cotidiano escolar e as narrativas dos AEEs é vertente importante e ainda escassamente abordada pela literatura nacional. Em tempos nos quais as tecnologias digitais cada vez mais mediam o cotidiano e a inclusão se torna uma necessidade social ainda mais premente, urge problematizar

como a docência na escola básica se posiciona quanto a essas agendas, em específico como os professores do AEE abordam tal discussão.

Frente ao exposto, dentre outras possibilidades nesse vasto campo, a presente reflexão procura apresentar os principais aspectos de uma Dissertação de Mestrado norteada pela seguinte questão: *Como professores de apoio especializado (AEEs) da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo/RJ compreendem as TICs como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar?* A hipótese vislumbrada perante a pergunta, de acordo com o debate acadêmico e nossa experiência profissional no cotidiano escolar, é que *os professores do AEE podem considerar a importância das TICs a práticas pedagógicas inclusivas, porém lhes faltam instrumentos teórico-práticos para utilizar essas tecnologias com mais eficácia no cotidiano escolar.*

O estudo teve como objetivo geral refletir sobre compreensões docentes acerca das TICs como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado – AEE da/na escola básica.

Para atingir tal objetivo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar compreensões de professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE sobre as TICs e sua apropriação pedagógica em práticas inclusivas com estudantes com NEEs em duas escolas da rede municipal de ensino básico de São Gonçalo/RJ;
2. Analisar as compreensões identificadas dos participantes acerca das TICs e sua apropriação pedagógica em práticas inclusivas com estudantes com NEEs;
3. Propor alternativas favoráveis à construção de práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado – AEE da/na escola básica.

À procura de alcançar o primeiro desses objetivos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa com estratégia de coleta de narrativas em rodas de conversa. Quanto ao segundo objetivo, lançou-se mão da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Tal análise viabilizou o alcance dos demais objetivos específicos.

Duas foram as escolas escolhidas como campo da pesquisa e ambas, situadas em São Gonçalo/RJ, respectivamente situadas no primeiro e no terceiro

distritos do citado município, doravante denominadas como “Escola A1” e “Escola A2”. Participaram da pesquisa apenas professores atuantes na modalidade do Atendimento Educacional Especializado que fossem lotados em um dos dois estabelecimentos selecionados e que, em virtude do isolamento social pandêmico, tivessem exercido suas atividades docentes utilizando tecnologia digital analógica para mediar a aprendizagem dos alunos participantes da educação inclusiva de forma remota. Ao todo, o estudo contou com a participação de vinte e cinco docentes da área.

A pesquisa prezou pelo consentimento dos participantes quanto à coleta e registro de seus depoimentos, mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As abordagens adotaram procedimentos claros, informando aos sujeitos do estudo sobre os benefícios e riscos de suas respectivas participações, bem como facultando sua desistência a qualquer tempo, durante a fase de coleta de dados. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Estácio de Sá (CAAE 64491722.5.0000.5284), sob a expressa concordância da Secretaria Municipal de Ensino de São Gonçalo/RJ.

Nesse sentido, este trabalho visa expor os principais aspectos da pesquisa realizada sob os termos acima discriminados. Antes de apreciar criticamente a significativa base de dados obtida, apreciando a questão, a hipótese e os objetivos elencados, cabe delinear com mais clareza e profundidade os pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da abordagem.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

Em tempos nos quais as tecnologias digitais cada vez mais ganham centralidade das TICs na sociedade contemporânea (CUPANI, 2016), quem não tem pleno acesso ao seu uso encontra severas dificuldades de exercer direitos, participar do mundo do trabalho formal e construir laços sociais solidários. Também no cotidiano escolar a importância dessas tecnologias digitais só faz aumentar. Dentre outras importantes funcionalidades, tais tecnologias têm papel preponderante na eficácia da educação inclusiva e, em especial, do AEE.

A educação inclusiva é uma agenda internacional profícua há décadas. Desde os anos 1970, com movimentos educacionais nos Estados Unidos (STAINBACK; STAINBACK, 1999), passando pela Declaração de Salamanca da Organização das Nações Unidas – ONU (1994), essa proposta afirma a importância fundamental de

valores humanísticos como a igualdade, a equidade, a participação cooperativa e a deliberação de alternativas político-pedagógicas que os promovam nas instituições educacionais. Ordenamentos jurídicos de diversos países, dentre eles o Brasil, foram influenciados por essa pauta – vide as inserções desses valores, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), bem como em diversos documentos curriculares federais desde os anos 1990 até a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Esse debate converge à ideia de que é indispensável pensar a educação escolar em sua dimensão socializadora (BIESTA, 2013), pressupondo uma escola que aceite, respeite e promova as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independentemente das dificuldades que possam surgir durante o processo, das condições físicas, emocionais, sociais, linguísticas, ritmos de aprendizagem, entre outros. Diversamente da perspectiva segregacionista que caracterizou por muito tempo a chamada “educação especial” (ONU, 1994; STAINBACK; STAINBACK, 1999), a inclusão assinala que, num mesmo espaço educativo, ***não somente é possível como também desejável que todos aprendam juntos***, com o auxílio das mediações e dos suportes político-pedagógicos necessários.

Cabe à escola básica tornar-se uma instância propícia à emergência de significados compatíveis com a inclusão. Contudo, não raramente o que ocorre é outra espécie de construção, mais afeita aos ditames dominantes do mercado (ratificados pelo Estado) e aos seus padrões típicos de valores e comportamentos: exclusão, desigualdade, individualismo e competitividade.

Para Oliveira (2020), há no cotidiano escolar uma tensão entre regulação e emancipação, entre as normas prescritas pelo Estado e o mercado ao trabalho escolar e as possibilidades de resistir a tais determinações. Essas possibilidades situam-se na maneira como a rede de significados presentes na escola é interpretada e apropriada pelos educadores. Não há, por certo, escola em que não se identifiquem saberes, valores, experiências e sentimentos. E o papel dos educadores é promover exercícios de ressignificação das normas em diálogo com esses significados. Como a citada autora propõe, é preciso nesse processo ***desaprender*** determinados valores dominantes para se construir valores mais democráticos, com a participação ativa de todos os sujeitos do processo educativo (OLIVEIRA, 2020, p. 53).

Nessa direção, cabe pensar numa perspectiva de Projeto Político-Pedagógico – PPP e de currículo na forma de redes de significados e relações sociais (ALVES, 2011). Nessas redes, as normas impõem certos ditames às práticas, porém os arranjos coletivos escolares podem organizá-las de diversas maneiras dentro dos limites regulatórios, tendendo uma socialização mais inclusiva, igualitária e plural. O Atendimento Educacional Especializado – AEE, empreendido nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM (POKER, 2013), certamente, pode fomentar algumas dessas práticas.

O AEE é materializado através de um instrumento específico: o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado – PDEI (PLETSCH; GLAT, 2012). O PDEI desempenha uma função central nesse processo, visto que consiste num instrumento que permite assinalar com clareza as necessidades de todos os alunos com NEEs. Esse atendimento passa, pois, por diagnosticar as necessidades específicas de cada educando para que, caso a caso, objetivos, artefatos e procedimentos adaptados sejam vislumbrados. O PDEI parte do pressuposto de que cada aluno tem uma subjetividade específica que desempenha papel crucial no seu processo individual de aprendizagem, porém esse processo ocorre conjuntamente com os outros alunos, através de trocas de saberes e experiências mediadas pelo professor de apoio especializado e os professores das disciplinas regulares.

Os artefatos presentes na sala de recursos multifuncionais oferecem pistas que levam à compreensão, pelos estudantes com NEEs, das habilidades a serem desenvolvidas presentes no currículo da turma regular, favorecendo a “comunicação, compreensão, locomoção, entre outras que dificultam ou impedem a apropriação, pelo sujeito, dos conteúdos desenvolvidos pela escola” (POKER, 2013). As tecnologias digitais fazem, sem dúvida, parte desse escopo de recursos. Nos termos da competência nº 5 da BNCC, a adoção dessas tecnologias no AEE pode responder à necessidade de “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética”, alavancando assim a inclusão da pessoa com NEEs nas práticas educativas escolares.

No Brasil, o AEE está em franca emergência, tornando-se figura cada vez mais recorrente nas redes públicas de ensino. Entretanto, torna-se igualmente necessário questionar o quadro atual da **qualificação dos profissionais** responsáveis pelo processo. Segundo um debate antigo, mas ainda muito acurado e influente na literatura acadêmica, existe uma grande necessidade de se superar as dicotomias entre teoria e prática e universidade e escola que tendem a marcar a formação docente

(GATTI, 2010; PIMENTA; GHEDIN, 2005). Para isso, compete valorizar o professor como produtor de saberes numa comunidade profissional concreta (TARDIF, 2014), por meio de uma postura investigativa permanente sobre as próprias habilidades, competências e possibilidades desse trabalho no cotidiano escolar. É imprescindível que a docência seja constantemente pensada pelos próprios profissionais, individual e coletivamente, como oportunidade de pesquisa e debate acerca de alternativas que aprimorem esse exercício, diante das questões que o caracterizam.

Uma dessas questões, sem dúvida, é a apropriação das TICs num trabalho inclusivo de apoio educacional especializado. Sozinhas as práticas tecnológicas não favorecem essa transformação se não forem mobilizadas sem o suporte dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais que envolvem a docência numa interação íntima com os problemas da escola básica (TARDIF, 2014). Iniciativas de formação inicial e continuada nessa direção são necessárias e benéficas à viabilização do modelo educativo proposto.

A educação inclusiva tem no Atendimento Educacional Especializado um de seus principais aspectos constitutivos. Nos tempos em que a relação entre tecnologias digitais, sociedade e cotidiano escolar está ainda mais estreita, convém pensar e propor alternativas que façam do AEE um espaço e processo de construção de práticas pedagógicas que explorem os significativos potenciais das TICs.

## METODOLOGIA

---

O estudo foi delineado numa pesquisa de natureza qualitativa, uma abordagem com perspectiva teórico-metodológica com o método de *análise de narrativas* cujos significados são atribuídos pelos participantes para sua experiência educacional. A pesquisa qualitativa difere da quantitativa pelo fato de lidar com objetos não quantificáveis ou mensuráveis, somente passíveis de compreensão e interpretação (NUNES ET AL, 2017).

Frente ao primeiro objetivo específico da pesquisa, empregou-se o método de análise em narrativas através do instrumento intitulado rodas de conversa. O instrumento propicia a interação de opiniões de maneira coletiva e compartilhada, numa espécie de entrevista coletiva. A roda de conversa foi utilizada para que os AEEs pudessem refletir sobre sua prática, construindo através dos debates, discussão e reflexão um novo pensar sobre o fazer pedagógico. Duas sessões com os participantes aconteceram durante cerca de duas horas, em salas previamente



preparadas, uma em cada escola. No ato das sessões, os participantes preencheram uma ficha que permitiu identificar alguns dados censitários básicos.

Nessa abordagem metodológica, é possível apreender a maneira como as pessoas formam seu próprio conhecimento e como, a partir do relato pessoal, transformam a experiência numa dimensão temporal e sequencial e, dessa maneira, **narrativas** são construídas, visto que o cotidiano escolar é rico de relatos de experiências e, através da metodologia de conversas, é possível levantar questões acerca do fazer pedagógico. As rodas ajudam a pensar sobre as confluências conceituais na educação inclusiva, na mediação pedagógica e no trabalho que envolve o AEE no cotidiano escolar, na tessitura que dá sentido ao ensino e aprendizagem, bem como nas redes formadas com imagens e narrativas e os artefatos utilizados para as atividades. Pontuar movimentos que são realizados no cotidiano escolar significa a observação das lógicas consensuais, aplicadas com a finalidade de promoção do desenvolvimento de habilidades e competências inscritas no PDEI, necessariamente, promovendo um diálogo criativo através de profissionais múltiplos observando como resultado o crescimento lógico, no exercício de uma docência atualizada e qualificada.

As narrativas possuem disparadores apontados pelos AEEs em diferentes disciplinas e, em um contexto de conversa, que refletem maneiras, pensamentos educativos além de muitas ideias que já permeiam a transformação da escola, mas, que não se encontram tão claras a todos os envolvidos. A escuta atenta se torna um princípio educacional a cada período em que acontece, e, desta maneira, o grupo cresce em conhecimentos e ideias, acelerando a produção a ser aplicada como metodologia no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Muylaert et al (2014), as rodas de conversa podem ser consideradas “entrevistas narrativas”, organizadas nas seguintes fases de preparação, iniciação, narração central, perguntas e conclusão. Este percurso parte da exploração do campo e da formatação de questões para incentivar, com auxílio de recursos audiovisuais, manifestações dos professores sobre os tópicos do roteiro (Cf. Anexo). Evitando levantar questionamentos sobre pressupostos (“Por quê?”), emitir juízos opinativos e/ou discutir sobre contradições, o moderador da roda limita-se a reunir os depoimentos, documentando-os em gravações e anotações. No caso do estudo apresentado, os participantes autorizaram o registro em áudio das sessões para posterior transcrição.

Para analisar as compreensões dos participantes acerca das TICs e sua apropriação pedagógica em práticas inclusivas com estudantes com NEEs, o segundo objetivo específico da pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo tendo como referencial teórico o proposto por Bardin (2004). Segundo a autora, a análise de conteúdo torna possível de forma sistemática analisar o conteúdo das narrativas, para percebê-los quanto à sua totalidade e seu significado.

Foi realizada uma “Leitura Flutuante” (BARDIN, 2004): primeiro contato com os documentos submetidos à análise, escolhendo-os e formulando categorias de interpretação para redação do relatório final. Para escolher os documentos utilizados, cabe seguir regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Respectivamente, isso significa que nada deve ser omitido à análise, a amostra precisa representar o universo considerado no problema, os achados devem reportar-se ao mesmo tema, sendo obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes, os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa e um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Na sequência, passou-se à exploração do material e ao tratamento dos resultados, tanto num sentido descritivo quanto num sentido analítico e crítico-reflexivo. Com o emprego desse recurso de análise de conteúdo, o estudo logrou alcançar resultados significativos, favoráveis ao alcance não apenas do primeiro, mas também dos outros objetivos específicos da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

O preenchimento de ficha de dados pelos participantes, nas sessões, permitiu identificar alguns aspectos censitários pertinentes ao abordado nas rodas de conversa, como faixa etária, sexo, graduação e anos de atuação na docência escolar. Os professores participantes desta pesquisa possuem entre 20 e 69 anos, majoritariamente do sexo feminino.

A formação superior dos participantes está em sua totalidade na área de Pedagogia, requisito fundamental para atuação no Atendimento Educacional Especializado, com um tempo de experiência na docência escolar compreendido entre 2 e 20 anos.

Através do recurso de análise de conteúdo sugerido por Bardin (2004), foi possível explorar as narrativas apresentadas pelos participantes em respostas às

questões apresentadas nas rodas de conversa realizadas nas duas escolas municipais de São Gonçalo/RJ escolhidas para o presente estudo. Em virtude deste limitado espaço, convém reunir os principais achados obtidos nas sessões.

Com efeito, as concepções pedagógicas dos participantes, tópico que iniciou as rodas de conversa, revelou uma tendência que se mostrou significativa nos depoimentos dos participantes das duas instituições: na Escola A2, observou-se uma diversidade mais ampla de respostas do que na Escola A1. Observa-se a categoria “concepção tradicional” como bastante recorrente na Escola A1 (com sete respostas). Por outro lado, na Escola A2 nota-se uma amplitude maior de ideias, com os conceitos de “autonomia” e “construtivismo” destacando-se com, respectivamente, cinco e quatro ocorrências. Esses depoimentos indicam visões de mundo um tanto díspares nos dois coletivos profissionais que, na sequência das rodas de conversa, tornar-se-iam ainda mais marcantes.

Sobre a inclusão de estudantes com NEE na educação regular identificou-se uma profusão de conceitos:

*Para mim, não está sendo correto, pois o professor está ficando com 3,4, alunos, não podendo trabalhar direito e a inclusão envolve toda a escola, mas não está acontecendo, ficando com a responsabilidade para o apoio (Professora da Escola A1).*

*Integrar e abranger todos sem exceção, cada aluno tem suas particularidades e que deve ser considerada como diversidade e não problema (Professora da Escola A1). Temos um grande desafio na inclusão nas redes públicas de ensino regular, porque na maioria das vezes não estão preparadas para receber os alunos, além de não ter acessibilidade (Professora da Escola A2).*

*Observo que alguns professores ainda têm resistência em trabalhar com alunos NEE, talvez por falta de experiência (Professor da Escola A2).*

*A inclusão caminha a passos lentos, ainda não temos de fato uma escola que realmente atenda e compreenda as necessidades dos alunos, precisamos de melhores investimentos na área (Professora da Escola A2).*

É importante destacar que esse conjunto de respostas sinaliza esse processo como dificultoso, lento, repleto de desafios, dentre os quais, por vezes, são colocados por uma organização escolar ainda pouco comprometida com a construção de processos que realmente favoreçam a inclusão da pessoa com deficiência, assim como professores resistentes a essa proposta educativa ou pouco preparados para tal. E há quem, inclusive, tenha apontado que esse projeto ainda não se efetivou no cotidiano escolar.

Esse quadro torna-se ainda mais evidente nos relatos sobre os primeiros contatos com esse público discente, na questão 3. A esse respeito, uma professora da Escola A1 se posicionou:

*A primeira vez eu me senti mal, pois eu não sabia como trabalhar pois o meu primeiro aluno era cego e autista, não existia ainda profissional especializado, eu era regente numa turma de Pré II. Nenhum curso, nada, eu me vi perdida, mas comecei a pesquisar e confeccionei os materiais para trabalhar tato, músicas, olfato, etc. (Professora da Escola A1).*

Nessa direção, um Professor da Escola A2 relatou que sua experiência inicial com um estudante com NEEs não foi “muito agradável, pois o aluno era um menino que não possuía noção adequada dos limites para satisfazer seus desejos e chegava a utilizar a força bruta para esse propósito”. Outra professora atuante no mesmo estabelecimento declarou que seu primeiro contato “foi um pouco drástico, pois a aluna era surda e com extrema dificuldade de locomoção. O município ainda não tinha o professor de apoio especializado”. Segundo a docente, ela se sentiu “impotente” perante a situação.

Não se trata, pois, de tarefa simples e fácil receber um tipo de estudante cujas necessidades educacionais fogem aos padrões típicos do currículo e da organização escolar. Em sua maioria, consistem em alunos diagnosticados no Transtorno do Espectro Autista – TEA que requerem atendimento educacional especializado no âmbito da escola regular para que sejam efetivamente incluídos na educação básica. Essa condição deve estar claramente discriminada no PDEI referente a cada aluno com NEE para proceder ao atendimento especializado de que fazem jus. Essa parcela do alunado necessita de mediações pedagógicas que possam alavancar com mais fluidez seu aprendizado. É nesse sentido que as tecnologias digitais podem oferecer significativa contribuição ao trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e a maioria dos participantes (23) alegou utilizar recursos educacionais digitais em suas práticas pedagógicas.

Na Escola A1, as tecnologias digitais são empregadas pela maioria dos profissionais de apoio especializado como instrumentos de pesquisa. Na Escola A2, além de recurso de pesquisa, tais tecnologias representam possibilidades de realização de jogos pedagógicos para auxiliar as práticas pedagógicas. Para uma Professora desse estabelecimento, “os recursos digitais são utilizados como instrumentos

de motivação, de complementação e facilitação no que chamamos de desenvolvimento das autonomias”.

A seguir, as rodas de conversa convergiram à abordagem do planejamento pedagógico para o ensino híbrido, necessário durante a pandemia da COVID-19. Neste aspecto, identificaram-se na Escola A2 tendências a caracterizar o planejamento como dificultoso, complicado ou desafiador, porém uma oportunidade de desenvolver práticas com recursos digitais, como reuniões e/ou jogos, que podem alavancar aprendizagens:

*Quando conseguimos os recursos digitais, as atividades ficam prazerosas para os alunos. Os vídeos educativos, os desenhos e as músicas através de um celular deixam os alunos mais participativos (Professora da Escola A2).*

*As adaptações tecnológicas para a educação especial não podem se limitar a atributos estruturais ou físicos. Quanto mais variadas forem as atividades, maiores chances de respostas positivas (Professora da Escola A2).*

*A ferramenta utilizada de forma correta é um aliado no processo de aprendizagem, desenvolve o pensamento ágil e lógico. Facilitam na construção de conceitos relevantes e desenvolvimento cognitivo do educando. (Professora da Escola A2).*

*O uso dos recursos digitais tem extrema importância, pois o mundo no geral está digital, então é necessário que o professor saiba utilizar dessas ferramentas de trabalho digital (Professor da Escola A2).*

Diversos depoimentos obtidos na Escola A2 assinalam a importância das tecnologias digitais para o estímulo ao interesse discente nas aprendizagens, considerando a centralidade dessas tecnologias no espaço social contemporâneo. Mesmo em comunidades suburbanas de baixa renda, os jovens estudantes da escola básica estão imersos na cultura digital e cabe que os professores estejam preparados para fazer uso desses recursos em práticas de ensino voltadas a aprendizagens efetivas desse público-alvo. É nesse âmbito que tais tecnologias podem ser bastante úteis a adaptações e facilitações de práticas pedagógicas que envolvam estudantes com NEEs.

Para diversos participantes de ambas as escolas – cinco na Escola A1 e doze na Escola A2 – consideram o currículo como um espaço de adaptação ou facilitação de práticas pedagógicas de acordo com as síndromes específicas de cada aluno com NEEs. Intersecções entre as práticas pedagógicas voltadas a alunos regulares e especiais devem ser propostas para não estigmatizar os estudantes com NEEs, segundo vários depoimentos coletados:

*É preciso trabalhar o aluno de classe para que eles vejam a inclusão como realidade normal, sem excluir o colega (Professora da Escola A1).*

*Quando meus alunos [com NEEs] têm alguma dificuldade, flexibilizo o conteúdo e explico para os demais [alunos] o porquê da adaptação (Professora da Escola A1). Trabalho de forma prazerosa para que os mesmos não sintam estigmatizados com conteúdos diferentes da turma regular (Professora da Escola A2)..*

*Através do diálogo, conversas entre alunos na turma, alguns jogos pedagógicos nos quais todos participem (Professora da Escola A2).*

*Pesquisando, trocando com outros profissionais e sempre observando o aluno individualmente (Professora da Escola A2).*

Sem dúvida, representou um desafio propor, mediar e avaliar um ensino unicamente com recursos outrora escassos no cotidiano escolar e frente aos quais muitos professores se julgavam pouco qualificados para empregá-los. É nesse âmbito que a formação continuada tem potencial para desempenhar um papel crucial na construção dos saberes docentes necessários nessa direção. Contudo, uma parcela bastante significativa dos sujeitos da pesquisa alegou, diante da Questão 8, não ter participado de nenhum curso de formação continuada voltado ao uso de tecnologias digitais na educação escolar, especificamente quanto à realidade do AEE.

A roda de conversa prosseguiu com a abordagem de temas referentes à organização escolar. Primeiramente, estiveram em cena o regime de ciclos de aprendizagem e a individualização dos percursos. Acerca desses tópicos, na Escola A1 a maioria dos participantes entende que esses aspectos facilitam as aprendizagens de alunos com NEE, ao passo que vários participantes que atuam na Escola A2 (12) compreendem que o regime de ensino em ciclos dificulta a necessária individualização dos processos educativos referentes aos alunos com NEEs. O desenvolvimento de cada estudante pressupõe especificidades e prazos inerentes a cada caso e os ciclos estabelecidos pela política municipal muitas vezes não se coadunam com essas características. Como o atendimento educacional especializado trabalha com um plano individualizado, o PDEI, a adoção dos ciclos pode, em alguns casos, comprometer a qualidade do trabalho pedagógico e, logo, da educação inclusiva escolar.

Sem dúvida, alguns depoimentos significativos e impactantes emergiram nesse momento conclusivo. Destaquemos alguns deles:

*É necessário que haja uma parceria mais forte entre escola e família (Professora da Escola A1).*

*As escolas precisam preparar melhor toda equipe, não só os professores de apoio especializado. Todos precisam trabalhar junto para que a escola tenha potencial de avançar esse aluno com êxito (Professora da Escola A1).*

*Que a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as escolas, tenha uma visão fixa para a inclusão, que faça investimentos tanto por recursos pedagógicos quanto por formações para os docentes no todo, a fim de capacitar e obter conhecimentos e desenvolver uma educação inclusiva (Professora da Escola A2).*

*Poderia implementar recursos de formação dos profissionais periodicamente com o objetivo de que cada vez mais esses profissionais pudessem avançar com conhecimento e tecnologias (Professor da Escola A2).*

*Primeiramente uma escola que acolha, com espaços para que o aluno possa ter atividades diferenciadas ao longo do dia, para que o ensino não se torne maçante. A escola precisa ser e estar viva (Professora da Escola A2).*

Diversos participantes convergiram à ideia de que há uma necessidade clara de uma **formação continuada** que alavanque a construção de saberes docentes capazes de impactar positivamente as práticas de ensino e aprendizagem. Também é igualmente fundamental um trabalho em equipe construído em torno da noção de parceria, não somente entre os atores escolares como também da escola com as famílias atendidas e a sociedade, possibilitando assim planejamentos, ações conjuntas e avaliações construídas na interação entre os profissionais envolvidos no atendimento educacional ao aluno com NEEs.

Em síntese, a leitura flutuante realizada permitiu identificar algumas regularidades expressivas quanto aos debates entre tecnologia e educação, educação inclusiva e cotidiano escolar, quais sejam:

1. Segundo a maioria dos participantes, as tecnologias digitais podem auxiliar significativamente a construção de currículos e práticas pedagógicas inclusivas no espaço escolar;
2. Os participantes compreenderam a inclusão escolar da pessoa com NEEs como um processo complexo e desafiador diante de condições relativas à organização escolar, como, por exemplo, o embate entre a organização do ensino em ciclos e a individualização dos percursos de aprendizagem;
3. Os participantes se dividem quanto ao debate entre as concepções pedagógicas tradicional e construtivista. Dentre os participantes que se afiliam a esta segunda corrente, parece haver uma patente necessidade de construir continuamente saberes docentes fundamentais a um

exercício profissional exitoso no cotidiano escolar, suscitando uma formação continuada que atenda a essa demanda e

4. O trabalho em equipe vivenciado como parceria no *lócus* escolar pode ter um papel preponderante na viabilização de um ensino efetivamente inclusivo.

Estas quatro proposições serão os fios condutores da discussão sobre os achados obtidos, considerando o quadro teórico-conceitual de referência da pesquisa, bem como o recorte adotado – problema, hipótese e objetivos. No próximo movimento da pesquisa, os outros objetivos específicos do estudo foram atingidos.

Retomando a primeira das quatro proposições acima elencadas, para a maioria dos participantes, as tecnologias digitais podem auxiliar significativamente a construção de currículos e práticas pedagógicas inclusivas no espaço escolar. Trata-se de uma proposição que contém em si uma aposta e uma constatação do *status quo*.

Mesmo que as TICs sejam tão relevantes na contemporaneidade (CUPANI, 2016), as classes populares ainda não dispõem de um acesso pleno tanto ao uso das ferramentas quanto às informações necessárias à sua utilização eficaz. A partir de narrativas coletadas nas rodas de conversa, destaca-se o desafio da escassez de aparatos tecnológicos para equipar toda equipe de professores e alunos que usaram durante a pandemia da COVID-19, para tentar diminuir as barreiras de acesso ao ensino nesse período. Tenderam a prevalecer a precariedade de infraestrutura e o improviso docente, frente a um cenário, em larga medida, de desinteresse de muitas autoridades educacionais.

Diante desta realidade, observa-se uma necessidade de se consolidar uma estratégia que estimule um uso pedagógico contínuo e eficaz de tecnologias nas escolas públicas brasileiras com investimentos do Governo Federal. Com a aplicação desses recursos no cotidiano escolar em favor do acesso de toda comunidade escolar às tecnologias digitais, podemos vislumbrar uma apropriação tecnológica nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, incluindo toda a diversidade presente no espaço escolar por meio da construção de currículos e práticas pedagógicas comprometidas com essa proposta.

A educação inclusiva tem, sim, como propósito atender a todos os alunos, independentemente de quaisquer características identitárias que tenham. No que tange à pessoa com NEEs, este se trata de um processo complexo e desafiador,



como a maioria dos participantes da pesquisa consideram, especialmente diante de alguns dos aspectos da organização escolar, caso da organização do ensino em ciclos.

Se ao Atendimento Educacional Especializado cabe atuar de maneira individualizada (POKER, 2013), elaborando um Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado para cada aluno em particular (PLETSCH; GLAT, 2012), o modelo do ensino em ciclos coloca uma dificuldade ao êxito dessa proposta educativa, especialmente quando impõe um único tempo de aprendizagem para todos os alunos. Nem todos os estudantes podem construir determinadas habilidades e competências no prazo de cada ciclo de aprendizagem estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. Discrepâncias entre as aprendizagens se verificam no cotidiano escolar, inclusive no campo onde se realizou este estudo, levando a questionar se uma educação inclusiva está realmente em curso nesse espaço.

Não há dúvidas de que o cotidiano escolar é um campo de tensões entre regulação e emancipação (OLIVEIRA, 2020). Diretrizes estatais, a exemplo da organização do ensino em ciclos, representam o confronto entre o hegemônico, notadamente padronizado e indiferente aos contextos escolares específicos, e aquilo que é potencialmente contra-hegemônico e diverso. E o desafio posto em várias esferas sociais, dentre elas a escola básica, é conciliar “desaprendizagens” e aprendizagens. Desaprender os discursos usuais que conduzem a escola a reproduzir as desigualdades sociais e as exclusões. Aprender discursos que possam favorecer processos mais igualitários e plurais, em proveito de todos os sujeitos e identidades culturais presentes na sociedade. Destaca-se, nesse sentido, a prática pedagógica como um elemento fundamental no caminhar da mudança, de uma escola que agregue “todos”, que dialogue na busca do entendimento e da resiliência no cotidiano escolar, promovendo uma efetiva mudança cultural, com o uso das tecnologias, na busca da valorização da diversidade.

Para tanto, é imprescindível que a escola básica reveja a filosofia educacional que comumente orienta as suas atividades: a chamada “pedagogia tradicional”, conteudista, positivista, pouco afeita a inovações de acordo com os contextos educativos com os quais se depara. Em lugar dessa concepção, tem importância inestimável promover um olhar construtivista, considerando o sujeito discente como centro do processo educativo, suas características específicas como cruciais à elaboração de um planejamento pedagógico que considere suas habilidades, competências, facilidades, dificuldades e tempos próprios de aprender para, assim,

atender às suas necessidades. É para isso que se vislumbra a implementação, por exemplo, do PDEI como um instrumento político-pedagógico fundamental à educação inclusiva escolar.

A mudança necessária acontecerá a partir destas vivências, das realidades e experiência de cada professor. É importante destacar que neste processo a forma como se lida com o conhecimento, na maneira de construí-lo, como se trabalha com o aluno, como se apropria e como se busca o aperfeiçoamento da formação, levará a uma mudança de paradigma do que está posto hoje. Porém, não somente o discurso precisa estar alinhado ao construtivismo, mas também as práticas cotidianas.

Todavia, como o professor vai atuar se não estiver preparado para tal? Convém haver um incentivo à formação continuada docente no sentido de qualificar os professores para apropriações competentes, crítico-reflexivas, de saberes essenciais à construção de práticas de ensino e aprendizagem cada vez mais exitosas.

Cabe enfatizar que uma qualificação profissional como essa poderia e deveria acontecer no chão da escola, nas demandas e problemas concretos de cada estabelecimento escolar. Somente na vivência do cotidiano escolar que todos os saberes necessários à docência são consolidados (TARDIF, 2014). Os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares, construídos no âmbito acadêmico, fazem muito mais sentido no exercício da docência quando eles são elaborados em diálogo com os saberes experienciais. Ninguém está preparado efetivamente para exercer uma profissão se não a exercer na prática. E apenas é possível exercê-la com qualidade se houver preparo.

Por isso, tem função inestimável a reflexão crítica do professor (seja ele um iniciante ou já muito experiente) sobre a sua atuação profissional e o contexto em que ela se materializa. Essa reflexão corresponde a um esforço de pesquisar o que acontece no cotidiano escolar, ou seja, as redes semânticas aludidas por Alves (2011). Conhecendo profundamente esse cotidiano, o professor pode identificar os problemas, as demandas, as necessidades que o marcam para propor, experimentar e continuamente refletir sobre alternativas que aprimorem as práticas educativas. Por exemplo, conhecendo com clareza as características subjetivas e culturais dos estudantes os quais atende e os demais alunos, o professor do AEE pode elaborar PDEIs mais acurados e possíveis de subsidiar práticas inclusivas.

A educação inclusiva que se propõe neste estudo, comprometida com a desaprendizagem do desigual e do excludente e com a aprendizagem do igualitário

e do plural, passa pela criação de redes de significados em cada cotidiano escolar (ALVES, 2011).

É fabricando um cotidiano profissional no encontro entre saberes e experiências diversas que se pode convergir a análises e propostas conjuntas, vislumbrando e propondo alternativas emancipatórias frente às regulações impostas. Especialmente no AEE, é crucial que professores de apoio especializado e os demais docentes estejam engajados nesse tipo de parceria em favor da inclusão dos alunos com NEEs. Nunca é demais reiterar que uma formação específica em torno do uso de TICs certamente tem papel preponderante nesse processo e poderia conferir aportes de ideias e práticas importantíssimas às identidades profissionais dos professores e à qualidade de seu trabalho na escola básica.

A partir da leitura flutuante realizada (BARDIN, 2004) e desta análise dos resultados obtidos frente à fundamentação teórica, foi possível propor alternativas favoráveis à construção de práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado – AEE da/na escola básica. Cumpre reiterar essas proposições, quais sejam:

1. Investir massivamente em tecnologias digitais, tanto equipamentos quanto sinal de Internet, que possam ser úteis à inclusão da pessoa com NEEs no cotidiano escolar;
2. Construir desaprendizagens da visão da escola como uma instituição reprodutora social e da concepção pedagógica tradicional, acompanhada por aprendizagens de olhares inclusivos e construtivistas sobre a educação escolar;
3. Promover programas de formação continuada docente que realmente ofereçam oportunidades de construção crítico-reflexiva dos saberes necessários ao exercício da profissão, considerando as especificidades de cada ambiente escolar;
4. Tecer redes de ideias e propostas no cotidiano escolar por meio do trabalho em equipe vivenciado como parceria.

Mediante o alcance dos objetivos específicos, possibilitado pela realização das rodas de conversa e da análise de conteúdo, o estudo logrou refletir sobre compreensões docentes acerca das TICs como instrumento mediador de práticas

pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado – AEE da/na escola básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O estudo se debruçou sobre a questão: Como professores de apoio especializado (AEEs) da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo/RJ compreendem as TICs como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar? A hipótese proposta foi que os professores do AEE podem considerar a importância das TICs a práticas pedagógicas inclusivas, porém lhes faltam instrumentos teórico-práticos para utilizar essas tecnologias com mais eficácia no cotidiano escolar.

Em que pesem as limitações do recorte considerado, que não permitiu mobilizar outras estratégias bastante viáveis e desejáveis, como a observação direta dos fenômenos, entrevistas individuais com os participantes e análises de documentos pertinentes, ainda assim o estudo demonstrou a validade de sua hipótese, visto que os discursos analisados sugerem claramente que os participantes valorizam as TICs como recursos importantes às suas práticas profissionais, mas demandam uma formação continuada docente que confirmem saberes essenciais para atender de maneira ainda mais inclusiva esse público-alvo.

Embora tenha que se ter cuidado com generalizações, o estudo pôde demonstrar que, sim, dentre os problemas importantes e urgentes a serem enfrentados na escola pública brasileira, está **a qualidade do atendimento educacional especializado da pessoa com necessidades educacionais especiais com o uso das tecnologias da informação e da comunicação**. Em síntese, a pesquisa desenhada pontua a importância da inclusão como projeto educativo escolar de natureza democrática o qual, na atualidade, perpassa a utilização das TICs.

O estudo vislumbrou a possibilidade, nas teias culturais e semânticas do cotidiano escolar, de uma resignificação da prática pedagógica cotidiana dos professores de apoio especializado, sobretudo com relação ao uso de tecnologias digitais, pois estas, quando concebidas com reflexão crítica, são estratégias educacionais que podem resultar em práticas de ensino e aprendizagem ainda melhores. A criação de condições, estratégias e recursos para uma prática pedagógica inclusiva, utilizando como ferramenta as TICs, traduz-se, sem dúvida, como ponto de

suma necessidade que interpela não somente a academia e a escola básica, como a sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

---

ALVES, N. (Org.). Criar currículo no cotidiano. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.  
BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2004.

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.  
CUPANI, A. Filosofia da tecnologia: um convite. Florianópolis: Editora da UFSC. 2016.  
GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

NUNES, L. S. et all. A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas. Revista Ciências Exatas. Vol. 23. Nº. 1. 2017.

OLIVEIRA, I. B. de. Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: Desaprendizagem, desobediência e emancipação social. Desigualdades. número 28. ano/año 8. out/oct - dez/dic 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha/UNESCO. 1994.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez; 2005.

PLETSCH, M. D. GLAT, R.; Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. EDUERJ, 2012.

POKER, R.B. *et al.* Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.